Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8270503
Centre d'intérêt: 260

Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation.

Stratégies de réduction de l'inadaptation scolaire / Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation. -- [Québec (Province)?] : Le Conseil, 1982.
126 p. ; 30 cm. -- (Les Cahiers du C.O.P.I.E. ; 3)

"Publication réalisée dans le cadre de la coopération franco-québécoise avec le concours du Ministère des affaires étrangères de France et du Ministère des affaires intergouvernementales du Québec".
Code: 28-1542.

ISBN 2-550-04964-0

Cote Dewey: 370.153/C755s Cote LC: LB/1117

Descripteur(s): *Inadaptation scolaire *Abandon scolaire *Echec scolaire *Education spéciale *Scolarité obligatoire *Education comparée *Système scolaire *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *COPIE *France

De 1979 à 1981, le COPIE s'est penché sur le problème de l'inadaptation scolaire. Une première phase, qui visait à élaborer une description et une analyse de la situation dans les systèmes scolaires français et québécois, a fait l'objet d'une publication en 1981 (##L'inadaptation scolaire##). La deuxième phase consistait en l'examen de tentatives pour remédier à l'inadaptation scolaire élaborées dans les systèmes éducatifs de divers pays: Norvège, Autriche, Etats-Unis, Grande-Bretagne, etc. Les rapports des missions d'observation sont résumés en annexe au présent document. Ce dernier est consacré essentiellement à l'examen critique des hypothèses qui se dégagent des données recueillies lors des deux premières phases.

A partir de l'étude des contextes français et québécois ainsi que de contextes étrangers, le COPIE formule maintenant son interprétation de l'inadaptation scolaire et des voies qu'il est possible ou souhaitable d'emprunter pour la résoudre. Des chapitres sont consacrés à l'enseignement primaire, aux réductions de l'inadaptation scolaire à l'école secondaire, enfin aux marginalisés du système scolaire en fin de scolarité obligatoire.

Une importante section est consacrée aux conclusions et recommandations du Conseil. Elle se clôt sur l'affirmation suivante: "Une idéologie partagée par tous les agents de l'éducation est un puissant vecteur de lutte contre l'inadaptation. Mais une déontologie fondée sur la volonté de respecter dans tout enfant la femme ou l'homme en devenir devrait suffire à prévenir et à réparer le préjudice que l'échec éventuel du maître, souvent dû à un système contestable.

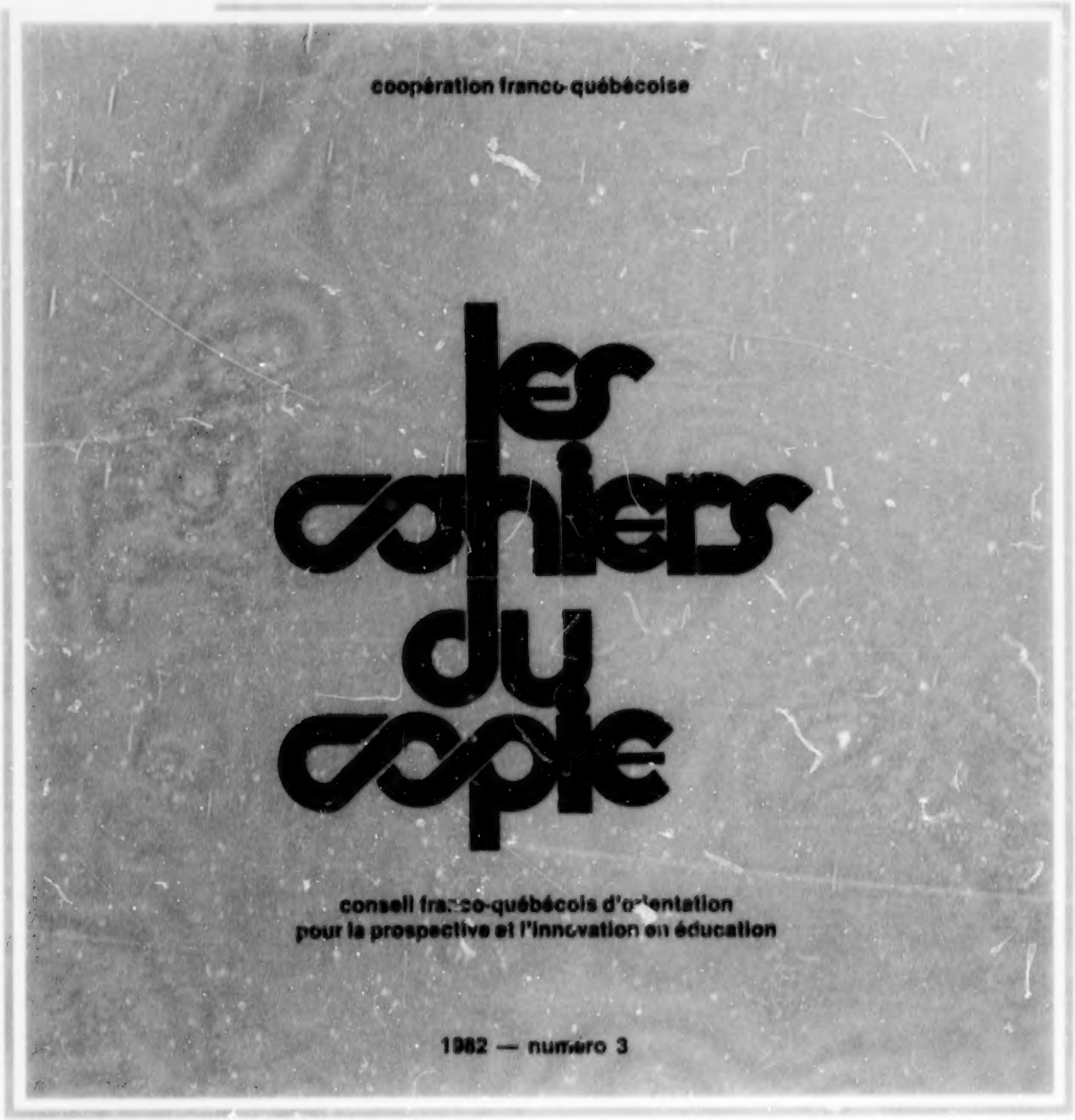
transforme trop souvent en inadaptation de l'élève."

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8270502, 8270504
Auteur de l'analyse: ar

...AVEC LE CONCOURS DU MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES DE FRANCE ET
DU MINISTÈRE DES AFFAIRES INTERGOUVERNEMENTALES DU QUÉBEC

F 0 2 0 827050 3

28-1542



Stratégies de réduction de l'inadaptation scolaire

PUBLICATION RÉALISÉE DANS LE CADRE DE LA COOPÉRATION FRANCO-QUÉBÉCOISE AVEC LE CONCOURS DU MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES DE FRANCE ET DU MINISTÈRE DES AFFAIRES INTERGOUVERNEMENTALES DU QUÉBEC

E D U Q 8270503

coopération franco-québécoise

les cahiers du copie

conseil franco-québécois d'orientation
pour la prospective et l'innovation en éducation

1982 — numéro 3

Stratégies de réduction de l'inadaptation scolaire

PUBLICATION RÉALISÉE DANS LE CADRE DE LA COOPÉRATION FRANCO-QUÉBÉCOISE
AVEC LE CONCOURS DU MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES DE FRANCE ET
DU MINISTÈRE DES AFFAIRES INTERGOUVERNEMENTALES DU QUÉBEC

LE GROUPE DE TRAVAIL FRANCO-QUÉBÉCOIS SUR L'INADAPTATION SCOLAIRE COMPREND:

Section française

- M. Christian COUSIN — Inspecteur départemental de l'Éducation
- Mlle Michèle DINI — Inspecteur départemental de l'Éducation
- M. Jacques MARCHAL — Chargé de mission à la Direction générale de la Programmation et de la Coordination
- M. René PICHEROT — Chargé de mission à la Direction des Écoles
- M. Jean REPUSSEAU — Inspecteur général de l'Éducation Nationale
- M. Jacques THOMAZI — Chargé de mission — Ministère de l'Éducation
- M. Raymond TORAILLE — Inspecteur général de l'Éducation Nationale
- M. Émile VISSEAUX — Chargé de mission d'inspection générale de l'Éducation Nationale

Section québécoise

- Mlle Monique COURNOYER — Agent de recherche au Service de la recherche du ministère de l'Éducation
- M. Manuel CRESPO — Professeur à la section administration scolaire du département des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Mme Geneviève DERONZIER — Agent d'information au Service de la recherche du ministère de l'Éducation
- M. Robert LAVERS — Professeur au Département des sciences de l'éducation, Université Mc Gill, Montréal.
- M. Arthur MARSOLAIS — Agent de recherche au Service de la recherche du ministère de l'Éducation
- Mme Marie SIMARD-TROTTIER — Professeur à l'école de service social de l'Université Laval, Québec.
- Mme Brigitte VON SCHOENBERG — Coordonnatrice de projets à la Direction des politiques et plans du ministère de l'Éducation.

ISBN 2-550-04964-0

Dépôt légal: deuxième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec

SOMMAIRE

INTRODUCTION 5

AVANT-PROPOS 9

INADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIÉTÉ : LE CONTEXTE 11

1. L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE 17
Introduction 19

I- Inadaptation et finalités 20

1. Finalités internes et finalités externes 20
2. Difficultés d'interprétation de cette notion 21
   2.1 Finalités de systèmes et de sous-systèmes 21
   2.2 Finalités explicites et implicites 21
3. Cohérence des divers niveaux de finalités et inadaptation 22
4. Nécessité d'une formulation précise des finalités et de leur définition dans un consensus . 23
5. Exemples 24
   5.1 Recherche de cohérence entre finalités internes et externes dans le sens du développement de l'individu, sans fortes préoccupations académiques 24
   5.1.1 Dans un système, la Norvège 24
   5.1.2 Dans un sous-système : le Mainstreaming à Boston (Massachusetts) 25
   5.2 Un exemple de cohérence entre finalités internes et externes dans le sens du développement du citoyen, de l'insertion de l'enfant dans la société ou le système économique avec de fortes préoccupations académiques et pragmatiques 26
   5.2.1 Exemple de la R.D.A. 26
   5.2.2. Exemple de l'Autriche 26
   5.3 Un exemple de cohérence entre finalités externes et internes d'un sous-système ne mettant pas au premier plan les préoccupations académiques : l'expérience Jonathan à Montréal 27
   5.4 Un exemple de cohérence entre finalités internes et externes dans un sous-système à fortes préoccupations académiques : le Mastery Learning à Chicago 28

II- Les moyens mis en oeuvre 29

1. La fatigue de l'écolier 31
   1.1 Âge et obligation scolaire 31
   1.2 Pratique du transport scolaire 31

1.3 Fatique et architecture 31
1.4 Santé scolaire et prévention 32

2. La vie scolaire et le cursus des enfants 33
2.1 La politique d'intégration totale et ses limites 33
2.2 La politique de ségrégation et les filières 34
2.3 La pratique du redoublement 35
3. L'enfant et les adultes 36
3.1 Les personnels enseignants 36
3.2 Les autres intervenants 38
4. L'enfant et la pédagogie 38
4.1 Pour une pédagogie flexible 39
4.1.1 Flexibilité de la pédagogie 39
4.1.2 Flexibilité des structures 40
4.2 Pédagogie centrée sur un apprentissage : le Mastery Learning 41
4.3 Inadaptation et pédagogie centrée sur les objectifs 41
4.4 Pour une pédagogie ouverte aux parents et aux enfants 43
4.4.1 Intégration des parents 43
4.4.2 Place des enfants 44

Conclusion 45

2. PROJET DE RÉDUCTION DE L'INADAPTATION SCOLAIRE À L'ÉCOLE SECONDAIRE 47

A) L'APPORT DES OBSERVATIONS 52

I- Les grands types d'« école moyenne » actuellement existant 52
1.1 Les modèles liés au rôle traditionnel de l'enseignement secondaire 52
1.2 Les écoles secondaires rénovées et leurs finalités 53
1.3 Conclusions sur les rôles réels que doit assumer l'école secondaire 56

II- L'école secondaire et la préparation à la vie (insertion sociale et professionnelle) 57
2.1 La formation professionnelle dans l'école polyvalente québécoise 57
2.1.1 Les problèmes posés au Québec 58
2.1.2 Le choix d'une profession 59
2.1.3 Le problème des jeunes en rupture 60
2.2 Le rejet de la formation professionnelle dans l'école scandinave 60
2.3 La préparation à la vie professionnelle dans le système éducatif est-allemand 61
2.4 Conclusions 63
2.4.1 Les vrais problèmes à résoudre 63
2.4.2 Les pistes de remède 64
2.4.3 Conclusion sur la « guidance préprofessionnelle » et l'éducation au choix d'une carrière 66

III- Comment réduire l'inadaptation par l'objectif de l'école moyenne pour tous 67

3.1 Le concept 67

3.2 Analyse d'approches differenciées de l'École Moyenne 67

3.2.1 Le système anglais 67

3.2.2 L'école secondaire scandinave 68

3.3 Les exigences d'une véritable école moyenne pour tous 69

3.4 Le noyau de formation 69

B) AXES DE MISE EN OEUVRE D'UNE POLITIQUE DE RÉDUCTION DE L'INADAPTATION SCOLAIRE AVANT LA FIN DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE 72

I- L'évaluation 72

II- La formation des personnels de l'enseignement secondaire 75

III- L'ouverture de l'école sur la vie 77

IV- Conclusion 79

3. LES MARGINALISÉS 81

CONSTATATIONS CONCERNANT LES MARGINALISÉS DU SYSTÈME SCOLAIRE EN FIN DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE (13/15-16 ans) 81

I- Qui sont ces élèves « laissés-pour-compte » de l'école secondaire? 81

II Comment aborder le problème? 82

4. CONCLUSIONS — RECOMMANDATIONS 87

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 87

1. Réforme, rénovation et durée 87
2. Réforme et finalités 87
3. Réforme et cible d'action 87
4. Égalisation des chances et inégalités des ressources 88
5. Une pédagogie accueillante pour les enfants 88
6. Des enseignants responsabilisés, solidaires et reconnus 89

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE 91

1. L'école moyenne pour tous 91
2. Explication des finalités 91
3. Pluralité de structures 91
4. Pré-requis et objectifs 92

5. Cibles d'action 92
5.1 Information des élèves 92
5.2 Pédagogie 93
5.3 Formation des enseignants et des personnels d'éducation 93

RECOMMANDATIONS pour une stratégie pédagogique adaptée à des élèves scolairement marginalisés, en fin de scolarité obligatoire

I- Trois préalables à titre de postulat 95

II- Une stratégie pédagogique nouvelle 95
2.1 Les principes 95
2.2 Éléments d'une méthodologie 96
2.3 Une équipe de maîtres 97

SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS FINALES
adoptées par le groupe franco-québécois 99

ANNEXE I : Des enfants en risque d'inadaptation de par leur situation socio-culturelle : Migrants, réfugiés, tsiganes etc. 103

ANNEXE II : Missions d'observation 108
— Mission d'observation en Autriche 108
— Mission d'observation à Boston 109
— Mission d'observation à Chicago 111
— Mission d'observation en Grande-Bretagne 114
— Mission d'observation en Italie 117
— Mission d'observation à Montréal 118
— Mission d'observation en Norvège 119
— Mission d'observation à Philadelphie 120
— Mission d'observation en République Démocratique Allemande 122
— Mission d'observation en Suède 123
— Mission d'observation à Toronto 125

INTRODUCTION

Le Conseil franco-québécois pour la prospective et l'innovation en éducation (COPIE), après avoir conduit trois projets sur l'École de demain, le rôle des médias et la formation des maîtres[1], a retenu en 1978 le thème de l'inadaptation scolaire, comme quatrième projet COPIE, pour une durée de trois ans.

I- Le projet

Une équipe d'administrateurs, de chercheurs et de praticiens français et québécois a été désignée pour trois ans[2]. La restructuration de la coopération en éducation, en faisant disparaître le COPIE comme conseil, a fait de cette activité de recherche un projet qui s'est inscrit dans l'Orientation n° 2 consacrée à la coopération dans le domaine de l'inadaptation scolaire.

En refusant de délimiter étroitement le champ de cette recherche, les responsables de la coopération ont laissé à l'équipe le soin de définir elle-même la problématique de sa recherche. En revanche ils ont défini l'approche spécifique qui devait caractériser cette activité qui n'est ni de la recherche pure en éducation ni la mise au point de programmes d'action des deux ministères, français et québécois. Seule cette distanciation permet à l'équipe de n'avoir pas à se situer dans le cadre des mesures de politique de l'éducation arrêtées ou en cours d'élaboration.

Une seconde caractéristique de cette approche a été l'adoption d'une méthode de travail inductive reposant sur l'observation de ce qui se passe ici et maintenant et dans l'école « banale » et dans les expériences d'innovations.

La troisième caractéristique a été de faire un travail authentiquement collectif. Les missions d'observation ont été mixtes, leurs résultats ont été discutés d'abord dans les sous-groupes français et québécois puis dans des séminaires franco-québécois. Aussi les analyses et conclusions du rapport de synthèse sont vraiment celles de l'ensemble de l'équipe, arrêtées lors de son séminaire de conclusion.

II- La mise en oeuvre du projet

Le projet a été dès l'origine articulé en trois phases de travail successives, des objectifs opérationnels étant fixés pour chacune d'elles, ainsi que la nature des activités spécifiques de chaque phase dont la durée approximative était d'une année.

Phase I : 1979. L'objectif est d'élaborer une description et une analyse de l'inadaptation scolaire dans les systèmes français et québécois, puis de définir une problématique pour la recherche ultérieure.

Un séminaire commun est organisé au printemps 1979 à l'école normale de Blois (Loir et Cher) faisant alterner la réflexion en commun sur la littérature du sujet et les observations sur le terrain, grâce à un échantillon représentatif des diverses situations scolaires. Les observations recueillies font l'objet de discussions en sous-groupes puis sont débattues en commun à l'automne 1979 au cours du séminaire de Québec, organisé suivant les même principes que Blois : observation de classes « banales » et de classes spécialisées pour répondre à des situations d'inadaptation scolaire.

---

(1) Publications : l'École de demain et les systèmes multimédia (1975) Écoles de demain ? — 1976 Formation des enseignants : problématique — orientations — prospectives — 1979

(2) voir liste des membres de l'équipe en P. II

Une problématique de l'inadaptation scolaire est élaborée au terme de ces observations, qui est en quelque sorte la conclusion des descriptifs des systèmes éducatifs français et québécois envisagés sous l'angle de l'inadaptation scolaire.

L'ensemble des textes écrits par l'équipe dans cette phase de travail constitue le second volume de la série des Cahiers du Copie, publié à Québec en 1981.

Phase II: 1980: L'objectif de cette phase était de conduire des observations sur l'inadaptation scolaire dans différents systèmes éducatifs et les innovations entreprises pour y remédier.

À partir de la documentation internationale disponible et en fonction de la problématique retenue, onze terrains d'observation ont été retenus, l'observation étant dans la presque totalité des cas menée par quatre missionnaires (deux de chaque sous-groupe), suivant les principes d'analyse communs pendant une semaine; le rapport de mission était établi puis discuté au niveau des sous-groupes.

Les missions suivantes ont été accomplies (dans l'ordre chronologique):

— Norvège: Enquête sur une politique éducative visant à l'intégration de jeunes en difficulté d'adaptation.

— Autriche: Observation de l'inadaptation scolaire dans le système scolaire autrichien et étude particulière du « Polytechnisher Lehrgang », année de formation polytechnique avant la fin de la scolarité obligatoire préparant à un cursus de formation professionnelle.

— États-Unis — Boston: Analyse de l'expérience du « mainstreaming » (réintégration des enfants en difficulté dans le cursus scolaire normal).

— Canada — Toronto: Observation des écoles optionnelles dites alternative schools accueillant des jeunes ayant des besoins particuliers, en offrant à ces jeunes un enseignement à la carte.

— États-Unis — Philadelphie: Mission d'observation portant sur le programme Parkway, école sans murs (niveau secondaire) tirant massivement parti de ressources éducatives extrascolaires; sur un programme de préparation au choix d'une carrière (Lycée Olney) par un ensemble de stages dans divers domaines d'activités et milieux de travail; enfin sur un centre de formation professionnelle fonctionnant en alternance avec l'école ordinaire.

— Québec — Montréal: Étude de l'école optionnelle, de sa philosophie, de son organisation. Écoles visitées: Les Petits Castors à Longueuil. École Jonathan à Ville Saint-Laurent. Ecole Querbes à Outremont.

— Grande-Bretagne: Étude de réalisations relatives à l'éducation des enfants issus de minorités ethniques (Centre de formation d'enseignants à l'éducation en milieu multiethnique à Londres — organisation des services d'enseignement pour les enfants tsiganes dans les Midlands — organisation des services d'enseignement dans un quartier à forte concentration d'immigration asiatique à Bradford).

— Suède: Observation des moyens mis en oeuvre dans le système éducatif pour faire face aux difficultés scolaires dans la dynamique d'une politique d'intégration.

— États-Unis — Chicago: Étude de la mise en oeuvre du programme CMLRP (Chicago Mastery Learning Reading Program), système d'enseignement par objectifs, inspiré des travaux de B.S. Bloom, visant à garantir à tous la maîtrise de la lecture.

— République Démocratique Allemande (Berlin — Karl Marx Stadt — Zwickau — Leipzig). Observation des méthodes d'apprentissage de la lecture au début de l'école d'enseignement général et polytechnique de dix ans, ainsi que de l'adaptation des élèves au monde scolaire et au monde du travail.

— Italie — Milan — Rome: Analyse des moyens et des ressources mis en oeuvre pour réaliser une politique systématique d'intégration des enfants handicapés dans les classes régulières.

PHASE III: 1981. La troisième phase a pour objectif la synthèse des observations recueillies afin de vérifier la pertinence de la problématique

retenue au terme de la première étape et, après évaluation comparative des tentatives de réduction des phénomènes d'inadaptation, la détermination de schémas de cohérence d'une politique prospective de lutte contre l'inadaptation.

L'activité de cette phase est de ce fait consacrée essentiellement à l'examen critique des différentes hypothèses dégagées au terme des deux premières phases, à l'occasion d'un séminaire commun à Québec au printemps 1981. La mise au point définitive du document de synthèse a été effectuée au séminaire de Dijon d'Octobre 1981.

III- Conclusion

Le rappel succinct des différentes étapes de cette activité de trois années n'a pour but que de montrer la spécificité de l'approche de l'inadaptation scolaire et d'en indiquer le plus honnêtement possible les limites. Qu'on n'y cherche pas une réflexion théorique dont dériveraient des solutions totalement inédites, non plus qu'une réponse immédiate aux manifestations d'inadaptation qui se révèlent dans l'école française et dans l'école québécoise. Les participants à ce travail n'ont eu d'autre ambition que d'essayer, grâce au bénéfice d'un double regard, à des références à des contextes scolaires différents, de contribuer à une vision plus cohérente des stratégies susceptibles d'être menées dans chacun des deux systèmes éducatifs pour favoriser l'adaptation de l'institution scolaire aux besoins de ceux qu'elle a pour tâche de servir.

AVANT-PROPOS

Au terme de son travail, le groupe franco-québécois, après trois ans d'études en commun sur le thème de l'adaptation et de l'inadaptation scolaires, estime opportun, avant de formuler ses recommandations, de rappeler comment il a procédé pour parvenir à celles-ci.

Dès ses premiers contacts, l'équipe s'est trouvée sommée de s'intéresser plus particulièrement aux élèves considérés comme relevant d'une « éducation spéciale » (un enfant sur vingt) ou bien aux enfants (un sur quatre) en situation d'échec scolaire (préludant à la non réussite ou à d'importantes difficultés en matière d'insertion professionnelle et sociale), ou encore de se résoudre à traiter des unes et des autres en chapitres résolument distincts ou reliés de façon plus ou moins subtile, l'idée d'intégration venant à point fournir un fil conducteur à sa démarche.

C'est dans cet esprit qu'elle a rédigé le document « Problématique » après un descriptif détaillé des systèmes québécois et français formulé au terme d'observations concrètes.

Les missions accomplies en France, au Québec et dans le monde occidental (une seule réunion a été faite dans les pays de l'Est — très précisément en RDA — mission qui a d'ailleurs revêtu un caractère plus officiel que toutes les autres et qui n'a pas apporté moins d'éléments positifs à sa réflexion générale) ont tour à tour éclairé les divers aspects de l'inadaptation dans les divers pays mais surtout fait apercevoir l'attitude des divers pays à leur égard. C'est à dire que sa méthode d'investigation et de réflexion ayant été résolument inductive, l'équipe a pu observer la variété des réponses psychologiques, sociologiques, morales, politiques, c'est-à-dire en définitive institutionnelles et financières à un phénomène considéré partout comme sérieux et plus ou moins érigé en problème, y compris au sein d'un même pays, selon les modalités locales de son importance quantitative et qualitative et de sa perception subséquente. D'un pays à l'autre sont ainsi apparues des finalités différentes assignées à l'éducation du fait de la diversité des attentes des parents et de la diversité de leur participation à l'oeuvre éducative, que l'école soit conçue prioritairement comme le moyen de faire accéder les enfants puis les adolescents à l'emploi, ou comme le milieu qui contribuerait le mieux à l'épanouissement de l'enfant et de l'adolescent, avec ou sans exigence de contrôle. Encore faudrait-il ajouter que le type de citoyenneté auquel l'école prépose n'est pas indifférent, loin de là, aux objectifs de détail qu'elle assigne et aux moyens qu'elle met en oeuvre.

Partout le problème de l'inadaptation est reconnu comme grave et embarrassant mais il est souvent difficile de faire le départ entre l'inadaptation qui se sentirait seulement scolaire (et qui interrogerait sur le problème des écoliers) et celle qui se reconnaîtrait aussi comme pédagogique (et qui interrogerait alors sur le problème des enseignants et plus généralement des adultes face à des jeunes qu'ils n'ont pas su ou pas pu apprivoiser), étant bien entendu que, dans tous les cas, l'inadaptation se présente, au moins en théorie, comme une carence sociale à laquelle il convient de remédier, et bien sûr comme un déficit dont finalement souffrirait en l'enfant l'homme en devenir et, par solidarité, l'homme accompli. À cet égard, il y a lieu de constater en tout cas que nulle part on ne considère jamais que l'enfant soit capable d'opérer cet accomplissement par lui-même et que paradoxalement, c'est là où on proclame le plus nettement le droit de l'enfant à la liberté que les moyens mis en oeuvre pour l'y mener semblent les plus dispendieux. Ainsi, la situation déclarée ou occulte des adultes par rapport à l'enfance et

à l'institution scolaire, les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'inadaptation et plus précisément leur engagement à instruire quelque enfant que ce soit, les conditions relatives à leur formation et à leur poste de travail, les modifications venant affecter ces conditions et les attitudes qui s'y rattachent, ce'a fournissant parfois des alibis face aux tâches à accomplir, tous ces éléments nous sont apparus comme déterminants quant à l'adaptation et à l'inadaptation. Il n'est pas jusqu'à l'ambiance dans laquelle fonctionne l'école, c'est-à-dire son environnement socio-culturel et la confiance plus ou moins grande qu'on lui fait (et qui peut impliquer soit un dessaisissement relatif de la famille soit un considérable investissement de celle-ci) qui ne joue un rôle déterminant dans la prise en charge des enfants à problèmes. L'équipe franco-québécoise, tout en appréciant les nuances, a tiré parti d'une réflexion poussée sur les situations extrêmes, ainsi qu'elle l'avait pressenti en commençant la recherche et elle a essayé d'en déduire les principes d'application immédiate en vue de renforcer à terme la cohérence de la politique d'adaptation dans une perspective de démocratisation de l'enseignement, compte tenu des finalités quelque peu divergentes des systèmes éducatifs du Québec et de la France.

Mais au terme de la tâche limitée dans le temps, l'équipe franco-québécoise tient à préciser que cette recherche gagnerait à être poursuivie compte tenu de deux séries de faits dont la première est relative à la méthode qu'elle a cru devoir appliquer et la seconde à un élément conjoncturel propre à éclairer, à l'avenir, les rapports entre la politique et les mentalités des adultes et plus particulièrement des enseignants vis-à-vis des problèmes de l'adaptation ou de l'inadaptation scolaires.

1. En fait, au lieu de considérer en tant que tels les problèmes des enfants en difficulté, il serait parfaitement possible d'entreprendre des recherches visant indirectement le même objectif en s'attachant à l'étude des cas de réussite notoire (en particulier au niveau des apprentissages fondamentaux) soit de l'ensemble d'une catégorie socio-professionnelle (enfants d'enseignants), soit d'élèves à priori défavorisés (enfants dont la langue maternelle est différente de celle de la langue de l'enseignement donné et dont la situation économique laisse en outre à désirer) et qui réussissent tout de même, soit enfin de classes entières où les apprentissages de base sont régulièrement acquis par tous les élèves en un temps raisonnable, ou le cas échéant des écoles entières dont les familles sont satisfaites à tous égards de l'enseignement et de l'éducation qu'elles dispensent. Ces cas de figure existent et l'un d'entre eux (l'avant dernier) fait d'ailleurs actuellement l'objet d'une étude dans le cadre de la coopération franco-québécoise. Certes, il n'est pas habituel d'étudier la santé des gens sains, mais il n'est pas exclu que cette étude soit instructive, voire édifiante dans une perspective de prévention et de promotion.

2. La situation française est actuellement du plus grand intérêt dans le contexte du changement pour lequel a opté l'électorat français. Or, on sait que nombre d'enseignants responsables notamment des apprentissages fondamentaux se sont longtemps opposés à un « État-patron », qu'ils jugeaient incapable de conduire une politique de démocratisation et de promotion universelle et dont ils ont en grande partie contribué à changer la nature par un gouvernement plus conforme à leurs vues, cela si l'on s'en tient aux opinions affichées par leur plus important syndicat. Leur opinion était d'ailleurs partagée (et peut-être inspirée) par un certain nombre de penseurs ayant affirmé que la démocratisation de l'enseignement passait par une mutation du pouvoir et de la société, conditions sine qua non d'une rénovation fondamentale et non « plaquée » d'un système éducatif condamné au porte-à-faux. Il serait intéressant d'étudier dans le futur prochain l'incidence de la récente réorientation politique sur les mentalités des enseignants comme de tous les adultes à l'égard de l'école et particulièrement des enfants en difficulté. On notera avec satisfaction que le projet « Prospective et Innovation » qui succède au thème traité ici, et qui concerne « le système éducatif et les besoins de la société », s'y prête d'autant mieux qu'on est en droit de se demander si l'éducation de tous est actuellement (avant et après le changement politique évoqué plus haut) ressentie par la société (c'est-à-dire par le plus grand nombre) comme un besoin réel.

INADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIÉTÉ : LE CONTEXTE

Les travaux du COPIE arrivent au terme de leur troisième et dernière phase au cours de laquelle s'est approfondie la réflexion déjà amorcée à partir de l'étude de nos contextes respectifs et des contextes étrangers où se sont effectuées les missions d'observation. Le moment est venu de formuler notre interprétation de l'inadaptation scolaire et des voies qu'il est possible ou souhaitable d'emprunter pour la résoudre.

Il serait difficile de comprendre l'inadaptation scolaire sans tenir compte du contexte social à l'intérieur duquel l'école doit agir et il serait même impossible de saisir la gravité actuelle de ce phénomène sans rappeler les tensions et les transformations qui ont marqué l'évolution de la société occidentale au cours des quelques dernières décennies.

Une conception modifiée du rôle de l'école

La position extrêmement critique où l'école se voit actuellement placée est celle d'être incapable de répondre aux attentes de plus en plus nombreuses et diverses qu'on a entretenues à son endroit et d'avoir à faire face à une insatisfaction également grandissante.

On se trouve aujourd'hui à la fin d'une période au cours de laquelle on a voulu faire jouer à l'école des rôles toujours plus vastes et plus complexes sans lui retirer les rôles traditionnels qui l'ont de tous temps caractérisée. On a donc maintenu l'école dans sa fonction d'instruction, de transmission des savoirs fondamentaux jugés indispensables à la survie en société occidentale. On n'a pas cessé non plus de lui demander de remplir une fonction humaniste, celle d'assurer le transfert de l'héritage culturel considéré sous son aspect intellectuel, esthétique aussi bien que moral et religieux.

À ces fonctions initiales, jamais contestées jusqu'il y a peu de temps, se sont greffées de nouvelles fonctions, ni totalement semblables ni totalement étrangères aux précédentes. Il a été ainsi exigé de l'école de dispenser une formation professionnelle à des niveaux d'études où elle ne le faisait pas jadis, cette formation ayant été sous la responsabilité d'institutions non scolaires. Il ne faut pas oublier que la formation professionnelle n'a jamais été vraiment exclue de l'école, mais elle ne s'actualisait qu'aux niveaux supérieurs. Aujourd'hui, elle doit pouvoir se réaliser le cas échéant, immédiatement au niveau de l'école secondaire, la réalité du marché du travail ayant imprimé de nouvelles tendances à la scolarisation.

Enfin, avec le temps, il s'est ajouté une autre fonction dont les enjeux ne sont pas moins lourds de conséquences pour l'école. Celle-ci doit en effet contribuer au même titre que la famille au développement de la personne dans toutes ses dimensions. Il arrive maintenant qu'on attende de l'école qu'elle prenne en charge l'épanouissement du potentiel affectif, social, esthétique, moral et physique de l'individu. L'école ne peut plus se limiter à instruire : elle doit éduquer et développer les enfants. De plus, on ne demande pas uniquement à l'école de porter le poids de la promotion individuelle mais encore celui de la promotion collective. Peu à peu, on s'est habitué à voir en elle un levier de changement de la société tout entière.

Quelle réponse l'école apporte-t-elle à toutes ces attentes concernant son rôle ? Il serait faux d'affirmer qu'elle y échoue totalement mais il serait illusoire de passer sous silence la crise qu'elle traverse actuellement. Ce blocage de l'école dans ses réalisations, cette crise dont « l'inadaptation scolaire » est la pointe la plus visible ne saurait être comprise sans examiner

le contexte social actuel qui constitue l'envers de l'école. Car, s'il y a blocage, il se manifeste tout autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école et il serait plus pertinent de se demander quelle réponse l'école est en mesure d'apporter aux attentes cultivées à son endroit.

L'horizon actuel de l'école et de l'inadaptation scolaire

En réaction aux transformations majeures apparues dans la sphère de l'économie et du travail, l'idée s'est généralisée, en Occident, qu'une scolarisation avancée était pour tous le meilleur moyen de s'insérer dans la société productive. On a soutenu que cette société avait de plus en plus besoin d'une main d'oeuvre toujours plus qualifiée et instruite. La crise, particulièrement évidente depuis 1970, a révélé par ailleurs un fait brutal : ces besoins n'étaient pas illimités, au contraire, et l'on assiste à la croissance du chômage dont les effets se font sentir de façon dramatique sur la catégorie des 19-24 ans, ceux-là précisément qui ont été scolarisés dans le sillage des réformes scolaires. Tout se passe donc comme si l'école ne remplissait pas ses promesses alors qu'en réalité elle n'a jamais détenu, à elle seule, les moyens réels de satisfaire de semblables attentes.

Les conditions socio-économiques ont ainsi aiguisé la concurrence d'une façon telle que les jeunes se retrouvent aujourd'hui placés dans un véritable dilemme. En même temps qu'un niveau d'instruction élevé devient de plus en plus nécessaire à l'obtention d'un statut socio-professionnel valorisé, le chômage se fait toujours plus menaçant. La crise, particulièrement aiguë depuis une dizaine d'années dans les économies occidentales, se manifeste par une inflation galopante. Pour tenter de réduire cette inflation et de résoudre la crise, on ne trouve pas d'autres moyens que de créer encore plus de chômage, celui-ci venant agraver les conditions de vie rendues difficiles sous l'effet de l'inflation.

Face à cette situation, les jeunes commencent à se montrer moins disposés à de longs et coûteux investissements pour étudier. Puisque l'école offre des garanties moins fortes par rapport au statut socio-professionnel, elle perd de son attrait à leurs yeux et d'autant plus, semble-t-il, qu'ils y connaissent l'échec. La dévalorisation dont l'école est ainsi victime n'est pas dissociable d'un autre ordre de réalité. Une désaffection par rapport à l'univers du travail et à toutes les valeurs qui y sont reliées commence à se faire sentir dans la génération montante. Il serait difficile d'imaginer que cette modification des valeurs quant au travail n'ait pas de répercussions sur les attitudes face à l'école qui est supposée y conduire.

D'autres indices d'une situation socio-économique transformée apportent un éclairage au tableau de l'inadaptation scolaire. Dans les démocraties libérales, l'État assure des services de plus en plus nombreux au rang desquels comptent évidemment les différents services éducatifs. Or, l'État est soumis, autant que tout autre pourvoyeur de services, aux effets de la crise et de l'inflation et il fait face à un accroissement vertigineux de ses dépenses courantes. Obligé d'y mettre un frein pour des raisons d'abord politiques, il doit réaliser la délicate opération de réduire par tous les moyens possibles le coût de ses services sans en affecter la qualité. Les solutions aux problèmes rencontrés peuvent de moins en moins se concevoir en termes monétaires. Les décisions, à l'effet de couper des ressources ici plutôt que là, risquent cependant de satisfaire à des critères qui n'ont souvent rien à voir avec la qualité intrinsèque des services en cause.

En dehors de la sphère de la production et de l'économie, on découvre que d'autres forces agissent sur l'école et l'atteignent dans la réalisation de ses rôles. Au niveau de la vie politique, on note la multiplication et la radicalisation des groupes de pression à partir desquels les citoyens veulent intervenir sur l'avenir de la collectivité. À cet égard, l'école est une institution dont le rôle a été redéfini et dont on s'attend qu'elle serve à des objectifs de changement social.

L'action de ces groupes s'ajoute et se combine, ou s'oppose, à l'action d'autres groupes traditionnellement liés à l'histoire de l'école et à son fonctionnement : les Églises, les associations

professionnelles et syndicales, le patronat. Tous ces groupes ont leur idée sur l'école et, surtout, des intérêts directs à y défendre.

L'État doit naviguer et intervenir dans des situations où se rencontrent des tendances différentes, voir même opposées. Il doit se faire le champion du pluralisme étant donné que le jeu de la démocratie reconnaît officiellement un droit de cité égal à ces diverses tendances. Ces groupes de pression ayant cependant un poids réel très variable, la tâche de l'État devient particulièrement complexe lorsqu'il doit passer à l'action.

La diversité des pressions politiques s'exerçant sur l'école prend des proportions plus ou moins importantes selon le statut reconnu à l'école publique et selon les responsabilités de l'État à l'égard de la scolarisation. Dans tous les cas, ce dernier prétend pouvoir se placer au-dessus des intérêts mais il est quasi impossible de croire qu'il y arrive effectivement. Quant à l'école, elle est appelée à évoluer dans un climat de moins en moins protégé. Elle est au centre de jeux de pressions qui souvent se recoupent et selon lesquels on souhaiterait d'un côté la voir « instruire » ou, au contraire chercher à « développer » les enfants; de l'autre côté, on la voudrait au service des individus ou, au contraire, au service de la collectivité et, spécialement, des groupes d'individus les plus démunis. Ces tensions ou ces contradictions sont exagérées par le fait que ne sont jamais clairement indentifiées les limites des réalités que recouvent les discours et la nature des intérêts en cause derrière les pressions exercées dans un sens comme dans l'autre. Au moment de l'action, on pourra toujours se réfugier derrière ces ambiguités et contourner certains besoins pourtant bien réels.

L'évolution des idées et des mentalités est un autre aspect de la réalité sociale qui a influencé le sort de l'école et la façon de traiter les problèmes qui y sont vécus. En matière de philosophie de l'éducation, la société occidentale est traversée par des courants de pensée dont les effets se font inévitablement sentir sur l'école. La remise en question des rapports d'autorité et, en général, la redéfinition des rapports entre l'adulte et l'enfant, la conception de l'éducation comme entreprise d'auto-développement illimité sont autant de phénomènes qui sont à la fois effets et causes d'une nouvelle façon de considérer l'enfant, laquelle donne le ton à de nouveaux modèles éducatifs. Concurrents de modèles éducatifs qui veulent, par la voie de la pression, de la persuasion ou de conditionnement, façonner et modeler l'enfant selon les normes de comportement clairement établies, les modèles humanistes ont pénétré tous les milieux de l'éducation et bouleversé les approches et les moyens d'intervention.

Indépendamment de ces modèles, l'émergence et la reconnaissance de la notion de « droits de l'enfant » sont venues consacrer l'importance accordée à cette portion de l'existence et souligner la nécessité de corriger le plus tôt possible toute situation déficiente. Dans le même temps, un souci de démarginaliser les individus et les groupes victimes de discrimination — même lorsqu'elle se voulait bien intentionnée — s'est répandu et concrétisé sous diverses formes. Les politiques d'intégration des personnes handicapées en sont l'exemple le plus connu. Insérées dans le cadre de l'école, ces politiques restent cependant d'une application difficile. Car les stratégies pédagogiques qu'elles supposent ne sont pas du jour au lendemain conformes aux objectifs globaux que poursuivent de telles politiques.

À tous les points de vue, le contexte social est donc passé par des transformations profondes qui ont rendu la tâche de l'école plus vaste, plus complexe et, par le fait même, plus confuse. La nature des nouvelles attentes, la difficulté de l'école à y répondre et l'insatisfaction qui en résulte donnent à l'inadaptation scolaire une allure différente de celle qu'elle présentait à l'époque encore récente où l'école pouvait se contenter d'instruire les enfants. Moins on est conscients de l'incapacité réelle où se trouve l'école de satisfaire, à elle seule, à toutes ces attentes, plus s'approfondit la frustration et s'amplifie l'animosité à son égard. De relatif qu'il est au départ, l'échec de l'école a alors tendance à se transformer en échec absolu et insurmontable. Mais, s'il faut relativiser le problème de l'inadaptation scolaire en le plaçant en rapport avec le contexte social, il faut aussi tenter de le

réexaminer de l'intérieur même du champ scolaire.

L'inadaptation scolaire vue de l'école

La nouvelle conception du rôle de l'école s'est traduite par des efforts de réforme qui, à partir des années 50 en certains pays ou des années 60 en d'autres, ont modifié les structures de l'enseignement dans le but de les assouplir, de mieux les articuler aux autres structures sociales, de les rendre plus accessibles à ceux qui en avaient été exclus. Aujourd'hui, on se demande si cette ouverture de l'école a profité à la population à qui elle se destinait ou si elle n'a pas simplement changé la forme de l'inadaptation scolaire.

Des résultats des réformes se dégagent quelques vérités difficiles à admettre. Ainsi, par exemple, tous les jeunes que les efforts de démocratisation ont permis de scolariser ne peuvent pas réaliser leurs aspirations socio-professionnelles. En plus, ceux qui sont désormais admis à l'école y réussissent à des degrés très variables. À moins de se compléter d'un effort de démocratisation de la pédagogie, la démocratisation de l'école est condamnée à produire des effets limités. Il paraît en effet assez peu cohérent de vouloir ouvrir l'école à tous sans préparer cette ouverture dès l'amorce même du processus de scolarisation.

Mais, ce n'est pas exactement ce que la réalité nous découvre. Les apprentissages réalisés à l'école primaire sont très diversement réussis et paraissent, en partie, être à l'origine de cette hétérogénéité de clientèle que l'école secondaire n'arrive pas à absorber parce qu'elle n'y a pas été préparée. En bout de ligne, cette hétérogénéité se résout par une sélection d'un type apparemment nouveau. L'école secondaire réserve sa formation dans les filières nobles aux élèves qui réussissent dans les matières qui ont été et demeurent son fief. Quant à la formation professionnelle qu'on y dispense elle répond à des finalités aussi diverses qu'étonnantes : préparation plus ou moins immédiate au marché du travail, gardiennage plus ou moins efficace des enfants qui y ont été classés pour raisons d'insuccès. Enfin, l'échec s'accompagne fréquemment de phénomènes de rejet — de l'école ou de la part de l'école — de démotivation, de dévalorisation de soi, de marginalisation qui aboutissent dans de nombreux cas à un abandon réel ou symbolique de l'école avant même que ne soit obtenu ce premier diplôme pour lequel la société a tellement investi.

En prenant du recul face à cette crise que traverse l'école et qui prend forme d'inadaptation, on arrive à l'interpréter de deux façons. Dès le point de départ de leur scolarisation, les enfants ne partagent pas au même degré l'héritage culturel sur lequel s'appuie l'ensemble des apprentissages transmis par l'école, que ce soit pour des raisons d'origine sociale, ethnique ou raciale auxquelles peuvent s'ajouter des raisons d'ordre individuel (fragilité psychique, handicap sensori-moteur, difficulté spécifique d'apprentissage, etc.). Les brassages de population auxquels ont donné lieu les courants migratoires au 20e siècle illustrent de manière non-équivoque ces situations où un écart culturel considérable doit être franchi pour que s'effectue la scolarisation. Pour être moins flagrant, cet écart n'en est pas moins réel en d'autres situations : enfants de milieux défavorisés, marginalisés socialement avant même leur entrée à l'école. Lorsque ces facteurs de mise à distance se combinent, on atteint un niveau où les responsabilités de réaliser les apprentissages fondamentaux se voient forcément réduites.

L'échec de l'école à faire apprendre paraît aussi devoir être relié au fait qu'on ne sait plus exactement quoi et comment l'on doit faire apprendre aux enfants. Les finalités — et les moyens y afférant — se sont embrouillées. Les unes se sont placées dans un rapport d'opposition avec les autres selon lequel l'acquisition du savoir vient ou semble contredire l'expérience du bonheur à l'école. Cette confusion résulte de la rencontre de valeurs concurrentes quant à l'orientation à donner à l'éducation scolaire. D'un côté, on remet en question les approches pédagogiques directives, les contenus étroitement délimités par des programmes prescriptifs, les relations pédagogiques empreintes d'autorité. De l'autre, on continue d'attendre de l'école qu'elle garantisse tous les apprentissages jugés indispensables à l'intégration sociale et en particulier au monde du travail. Mais il se trouve

qu'au-delà des valeurs affichées, des modèles proposés et des approches pédagogiques mises en application, certaines catégories d'enfants demeurent peu vulnérables et réussissent à l'école alors que d'autres y échouent. Et, plus l'origine et le statut social sont élevés, plus augmente la probabilité de se situer dans le premier cas.

Prenant des proportions inhabituelles, l'échec de l'élève peut devenir la pierre d'achoppement de l'enseignant. Car, malgré tous les changements dans l'organisation et les structures de l'école, l'enseignant y conserve un rôle stratégique qui le place au coeur même de la crise actuelle. Privé des gratifications que lui apportait son travail, l'enseignant risque d'adopter une attitude de défaitisme ou de culpabilisation qui n'a rien de favorable à la solution de l'échec.

Or, pour comprendre la formation de telles attitudes, il faut absolument tenir compte des conditions de travail qui posent des obstacles objectifs à la communication entre élèves et enseignants, entre enseignants et entre ces derniers et les autres agents scolaires. De plus, les effets de ces attitudes peuvent être aggravés par le fait que les enseignants se sentent menacés sur d'autres plans. Dans les contextes où, par exemple, la décroissance de la clientèle scolaire est très forte, les catégories les plus jeunes du corps enseignant voient leur sécurité d'emploi atteinte. Cela semble pouvoir entraîner des effets négatifs sur leurs pratiques pédagogiques immédiates, de même que sur l'évolution de l'ensemble du corps enseignant.

La participation des parents, jugée trop grande ou trop faible, est un autre élément qu'il faut intégrer à l'analyse de l'inadaptation scolaire. Parce que leur rôle n'est pas encore réellement défini par rapport à l'école elle-même ou par rapport à l'expérience qu'y vivent leurs enfants, les parents font encore figure d'empêcheurs de tourner en rond. Pourtant, plus personne ne doute aujourd'hui que leurs interventions ou leurs seules attitudes ont un effet considérable, positif ou négatif, sur le cheminement scolaire de leurs enfants. La difficulté pour les parents d'être ou de devenir des partenaires des autres intervenants scolaires, et avant tout des enfants eux-mêmes, n'est-elle pas à bien des égards le signe d'une certaine répétition de l'histoire, d'une reproduction des obstacles les plus ancrés à une scolarisation réussie?

Un fossé s'est donc créé entre les utilisateurs de l'école et ceux qui la font quotidiennement fonctionner. En réponse aux problèmes d'inadaptation scolaire et à l'insatisfaction qu'elle provoque, il semble que les décideurs tentent trop facilement des ajustements de court terme qui ne peuvent pas avoir d'effets probants et qui sont, dès lors, toujours à recommencer; par ailleurs, ils prennent parfois des décisions à long terme sans avoir envisagé systématiquement toutes les conséquences. Les ajustements semblent aussi s'opérer le plus souvent au niveau superficiel des structures empiriques, sans toucher le niveau plus profond des structures des mentalités et des motivations individuelles. Parce qu'ils n'ont pas été placés dans une perspective globale, ils comportent des effets négatifs, inattendus, contraires à la solution de l'inaptation. Ainsi il s'est développé avec le temps une situation paradoxale où l'école s'est confrontée à des objectifs de plus en plus complexes sans s'être donné, sur tous les plans, les moyens éprouvés pour les atteindre.

La recherche de solutions

La réussite scolaire et ses conséquences sur la réussite sociale ont été valorisées à un point tel que le problème de l'inadaptation scolaire revêt aujourd'hui une gravité extrême. Si l'on arrivait à mieux définir les résultats qu'on attend de la scolarisation, autant dans le domaine des attitudes que dans celui des comportements, peut-être deviendrait-il possible de tracer les lignes d'action à poursuivre.

Les solutions à l'inadaptation scolaire semblent se présenter sous la forme d'un effort de clarification et d'une recherche de cohérence dans les rôles dévolus à l'école, dans les finalités qu'elle doit poursuivre et les moyens qu'elle doit employer pour les atteindre. De tels efforts présentent cependant des limites qu'il n'est pas facile d'ignorer. La recherche de cohérence, surtout si elle est seulement logique, n'absorbe pas tout le problème et ne le résoud pas dans son entier.

La clarification et la recherche de cohérence n'ont pas d'effet magique en ce domaine de l'agir humain comme en aucun autre. À des idées claires ne répondent pas nécessairement des pratiques conséquentes et, seraient-elles claires, qu'elles pourraient encore demeurer critiquables.

Même la recherche la plus poussée de cohérence peut laisser subsister des situations qui, si l'on prend l'éducation dans son sens le plus riche, celui de l'épanouissement de la personne, ressembleront à l'inadaptation. Les limites éventuelles à la solution de l'inadaptation par la recherche de cohérence peuvent loger à diverses enseignes. La finalité avouée de développer au maximum les aptitudes au travail intellectuel et les aptitudes au travail manuel peut être poursuivie avec la plus grande cohérence sans toutefois garantir l'épanouissement de la personne. Le résultat auquel elle peut en réalité aboutir, pouvant dévoiler la véritable finalité du système scolaire, c'est d'amorcer le plus vite et le plus efficacement possible la division du travail, division entre ceux qui produisent des biens et des services pour la société et ceux qui pensent cette production. À cette finalité — sous sa forme avouée ou sous sa forme réelle — on peut opposer que l'homme n'est pas que producteur et qu'il existe en lui d'autres potentialités que celles du travail productif. Ce dernier, n'étant pas tout la vie, l'école ne saurait se satisfaire de seulement permettre l'intégration de l'individu à cette sphère d'activités, quel que soit le régime socio-économique où l'on se trouve.

Tout cohérent qu'il peut paraître, un tel effort ne semble donc pas entièrement suffisant. La recherche de cohérence entre finalités et moyens d'action doit plutôt être le revers de la globalité de l'enfant et ne pas seulement répondre à son intégration au travail, ni même à des finalités visant à l'intégration pour elle-même. Éduquer, c'est aussi permettre l'affirmation de soi, l'indépendance et parfois la révolte de l'individu par rapport à la société qui l'entoure.

On peut d'un autre côté concevoir qu'une démarche éducative qui cherche par tous les moyens à développer le potentiel créateur de l'enfant tout en passant sous silence les caractéristiques, exigences et contraintes de l'environnement social risque de tourner court malgré sa cohérence car ce potentiel ne peut pas s'épanouir en vase clos mais dans un milieu, où l'individu doit constamment se négocier une place, quelque marginale qu'elle soit.

Finalement, plutôt que d'être posée comme un objectif à atteindre totalement et parfaitement, la recherche de cohérence devrait plutôt se présenter comme une tendance capable de tolérer les incohérences qui, à tout moment peuvent naître de la réalité vécue et des personnes qui y sont engagées, capable même de dépasser le pluralisme des options éducatives et sociales existantes. La recherche de cohérence devrait être aussi bien utopiste, pour dépasser les limites du contexte actuel, que réaliste, pour mieux circonscrire ces limites et déceler ce qu'elle a de positif.

1. L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE

INTRODUCTION

Les réflexions menées au cours des différents séminaires et les visites effectuées à l'occasion des missions accomplies nous ont amenés à un constat : l'inadaptation scolaire est un phénomène perçu en fonction de très nombreux paramètres dont les valeurs sont elles-mêmes modulées par des situations dissemblables.

De ce fait les « modèles », qui tentent de résoudre le problème posé par l'inadaptation scolaire au niveau élémentaire, sont nombreux et certains d'entre eux peuvent apparaître comme parfaitement opposés.

Dans la mesure où l'objectif de cette partie de notre travail vise à mettre en avant un certain nombre de « recommandations » pouvant être prises en compte par des décideurs, en fonction des contextes nationaux, il nous a semblé intéressant de tenter d'établir des liens entre certaines composantes d'un système pédagogique, les moyens mis en oeuvre et la façon dont l'inadaptation est ou non produite et révélée dans un certain contexte social.

Tout en restant extrêmement prudent quant à la valeur des relations évoquées, on peut tenter d'établir des liaisons du genre :

— si telles et telles conditions sont réunies dans tel contexte... alors on risque d'obtenir tels ou tels effets, facteurs probables d'inadaptation scolaire, et corrélativement

— si telles et telles conditions sont réunies dans tel contexte... alors on a quelques chances de limiter l'apparition, la révélation et le développement de formes d'inadaptation.

C'est le but de cette étude consacrée à l'enseignement élémentaire, étant bien entendu que celui-ci ne peut être considéré comme isolé de ce qui le précède et de ce qui le suit et que, d'autre part, le plan adopté l'est dans un but de clarification, sans prétention à l'exhaustivité. Reprenant les interrogations principales du groupe franco-québécois, il apparaît de façon très simple que deux grandes familles de paramètres sont en interaction constante

- les finalités des systèmes éducatifs observés,
- les moyens mis en oeuvre pour tenter d'atteindre ces finalités, enfants et parents étant eux-mêmes compris comme « moyens éducatifs » et agents de formation.

Ces deux grandes familles déterminent les deux chapitres qui suivent et sont en relations étroites. Une grande partie du problème paraît devoir se poser autour de la notion de « cohérence » existant entre elles, tant dans les conditions données, ou imposées par les systèmes socio-politiques, que dans l'intention du législateur et dans la façon dont les usagers du système la vivent.

Il va de soi cependant que, comme cela a déjà été précisé précédemment, tout le problème posé par l'inadaptation ne saurait s'estomper par cette réflexion sur la notion de cohérence, si prospective soit-elle. On peut simplement espérer qu'au niveau élémentaire la recherche d'une meilleure adéquation des fins aux moyens donnera la possibilité de penser un contexte scolaire permettant à tous les usagers du système d'éviter les rejets mutuels, émergences des inadaptations réciproques.

I- INADAPTATION ET FINALITÉS

1. Finalités internes et finalités externes

Le chapitre consacré à la problématique de l'inadaptation scolaire a mis l'accent en sa première partie sur l'importance de la notion de finalité, et on a vu qu'il paraissait qu'un lien existait entre les crises de l'enseignement, et l'inadaptation scolaire en est une, et la disharmonie qui pouvait se révéler entre les finalités éducatives de l'institution scolaire et celles de la société, la question se compliquant encore lorsque les finalités des différents segments du système éducatif ne sont pas rigoureusement cohérentes.

En fait, il nous a semblé qu'on devrait s'interroger sur les parts respectives assignées, objectivement ou subjectivement, consciemment ou non, aux finalités internes et aux finalités externes des systèmes éducatifs.

Par finalités internes, nous entendons celles que le système se donne en tenant compte le plus largement possible de ce qu'est l'enfant ici et maintenant, amenant l'enseignant à se centrer sur l'enfant en ce qu'il est, beaucoup plus qu'en ce qu'on souhaite qu'il devienne. Elles représentent ce que le système scolaire, dans sa propre logique et tenant le plus grand compte des acquis momentanés des recherches en sciences de l'éducation, incluant les composantes psychologiques, pédagogiques et didactiques, tend à réaliser dans une relative indépendance de ce que le monde extérieur en attend.

Les finalités externes sont celles que la société assigne à l'école, sans se soucier des problèmes didactiques sous jacents, dans le but explicitement formulé mais recouvrant des acceptions variées de former, à plus ou moins long terme, un « citoyen » dans toutes ses dimensions, culturelles, sociales, économiques et politiques.

Traditionnellement ces dernières finalités apparaissent comme étant les plus importantes, et sont essentiellement prises en compte par le système éducatif pour des raisons variées, les autres finalités, quand elles sont assurées, paraissant venir de surcroît. De façon nécessairement schématique, on peut dire que, par référence aux domaines définis par BLOOM (Taxonomie des objectifs pédagogiques — Montréal 1968), elles recouvrent par prédilection le domaine cognitif (capacités liées à l'acquisition de connaissances, à la compréhension, à l'analyse, à la synthèse, à l'évaluation par l'élève de sa propre action).

De façon complémentaire, on peut dire que les finalités internes recouvrent davantage le domaine affectif (avoir plaisir à se réaliser, être capable d'entretenir des relations personnelles positives, acquérir des comportements d'autonomie sociale, etc...) et le domaine psychomoteur (aisance corporelle, capacité à « être bien dans son corps » etc...), visant à faire en sorte que l'enfant soit heureux dans la société de ses pairs et s'y développe au mieux de ses potentialités. Si les utilisateurs du système éducatif (parents, corps social, état) attachent généralement plus d'importance aux finalités externes pour des raisons évidentes liées aux possibilités d'appréciation rapide de l'action éducative sur l'enfant, les agents du système éducatif (enseignants et enfants) devraient, pour des raisons non moins évidentes de bien-être mutuel, attacher une importance primordiale aux finalités internes. On sait qu'historiquement il n'en a rien été et que pendant longtemps il y a eu concordance absolue entre finalités externes et finalités internes, dans la mesure notamment où ces dernières, à de rares exceptions près (Decroly, Freinet, Pestalozzi, etc...) étaient inexistantes. Par ailleurs, l'association « parents, corps social, état » mérite des nuances, car des parents associés à l'éducation scolaire peuvent avoir beaucoup d'attention pour les finalités internes et l'État explicite parfois moins les attentes des groupes sociaux que les visées des éducateurs (Norvège-Québec).

Ce sont précisément les progrès de la psychologie et de la sociologie de l'éducation qui ont fait émerger l'importance de finalités internes relativement spécifiques.

On peut dire à l'heure actuelle encore que si les finalités externes sont largement reconnues par la majorité des enseignants, les finalités internes ne sont pas toujours perçues par le monde extérieur à l'école et qu'il existe entre ces deux catégories de finalités des tensions d'importance très variable selon les systèmes ou les sous-systèmes.

Il va d'ailleurs de soi que la distinction faite ici pour la clarté et la facilité du propos n'apparaît pas aussi simple dans la réalité : l'éducation est un tout, et finalités externes et internes sont loin de s'exclure. L'intersection entre les deux ensembles est vaste et l'affectif interfère évidemment largement avec le cognitif, mais il peut le faire dans un sens positif comme il peut l'exercer de façon négative et combien de maîtres, qui s'affirment convaincus de l'importance du « climat » de la classe, pensent d'abord aux objectifs affectifs quand ils préparent leurs cours ?

2. Difficultés d'interprétation de cette notion

La distinction, outre le fait de recouvrement signalé ci-dessus, ne s'exerce pas de façon aisée, les deux catégories de finalités ne s'intégrant pas de façon parfaitement claire et ce pour différentes raisons.

2.1 *Finalités de systèmes et de sous-systèmes*

Elles peuvent être, dans l'importance respective qui leur est donnée, celles d'un système tout entier, à l'échelle d'une civilisation (cas des pays scandinaves et de l'Amérique du Nord, des pays de l'Est de l'Europe), ou être propres à un sous-système, vivant en relative autonomie ou marginalité, dans un ensemble donné : cas du mouvement Freinet en France, de l'École Jonathan à Québec, des écoles alternatives à Toronto.

Il y a, dans ce dernier cas, recouvrement plus ou moins grand des différents types de finalités définissant la distance de l'école par rapport au système, et il s'avère que ce sont les finalités internes et les moyens employés qui diffèrent essentiellement. À terme, les finalités externes doivent être les mêmes que celles du système global, en dehors du cas où l'école se donnerait comme but un bouleversement social radical.

Il va de soi par ailleurs que, plus un système politique est pluraliste, plus il permet ce type d'écarts et la multiplication des sous-systèmes scolaires. Par contre, cela paraît impensable dans un système monolithique (RDA) ou fortement fédéré (Autriche).

Enfin, on peut estimer que, par la force des choses, les établissements spécialisés jouent un rôle de « sous-systèmes » pour les exclus en définissant par leur projets pédagogiques des finalités qui ne sont pas obligatoirement celles du système scolaire global. On peut d'ailleurs noter qu'en ce qui concerne les handicapés lourds, il existe une forte ressemblance dans les finalités que les sous-systèmes développent quels que soient les pays visités.

2.2 *Finalités explicites et implicites*

La distinction s'opacifie et l'ambiguïté s'accroît encore quand on prend conscience qu'en fait ces finalités se situent à deux niveaux, celui de l'explicite, qui est dit par le législateur et plus ou moins reconnu par les enseignants et le corps social ; celui de l'implicite, recouvrant des finalités qui peuvent être sues mais pudiquement tues, par les uns et par les autres, ou d'autres qui peuvent être quasiment inconscientes.

On peut prendre comme exemple la finalité d'égalisation des chances, présente dans tous les systèmes, réductrice de l'inadaptation scolaire, largement explicitée tant de façon interne aux systèmes que de façon externe, mais dont on peut se demander si elle correspond effectivement au désir profond et conscient d'un bon nombre de citoyens et d'enseignants. Autrement dit, et de façon cynique, l'égalisation des chances fait consensus de façon explicite au plan externe, comme au plan interne, mais implicitement cette finalité ne paraît admise ni par la majorité du corps social, ni par celle des enseignants. On peut dire à la limite que l'égalisation des chances est reconnue explicitement parce qu'on sait qu'elle ne pourra se traduire dans les faits au plan interne. Beaucoup savent, mais

taisent, que leurs enfants échapperont au problème posé et qu'une de leurs chances de réussite est que l'inégalité perdure; parmi ceux-là, on peut sans doute compter un certain nombre d'enseignants.

On pourrait se poser une question identique en ce qui concerne l'intégration. Là encore la finalité externe est affichée et reconnue: « amener les enfants et adolescents handicapés à une intégration dans la société par une non ségrégation scolaire ». Elle se traduit dans les faits par une intégration physique de ces jeunes dans l'école, la finalité externe étant alors: « amener au niveau de l'école, enfants, enseignants et parents, à modifier leurs attitudes pour permettre au jeune handicapé de suivre une scolarité régulière ». Chacun sait que dans les faits, si cette finalité interne ne pose aucun problème quand il s'agit d'intégrer un jeune en fauteuil roulant, il n'en est pas de même dès lors qu'il s'agit, à un certain âge, d'intégrer un jeune déficient intellectuel ou un infirme moteur cérébral, peut-être parce que plus ou moins consciemment il « dérange » davantage et renvoie de l'être humain une image mal acceptée.

On pourrait également réfléchir au concept d'information et d'orientation. De façon explicite l'information permet aux adolescents de s'orienter; implicitement, l'information est faite pour les nantis scolaires, l'orientation pour les autres.

Pour clarifier ce point qui nous paraît capital, nous proposons le schéma suivant.

3. Cohérence des divers niveaux de finalités et inadaptation

On s'aperçoit dès lors rapidement que le problème posé au niveau des finalités est celui de la cohérence qui peut exister entre les différents niveaux de définition évoqués précédemment.

En effet, l'inadaptation est toujours le produit d'une histoire et d'une situation elles-mêmes dépendantes à des degrés divers des finalités assignées aux systèmes. Or, les finalités externes agissent en tant que contraintes sur le système éducatif, freinant plus ou moins la poursuite des finalités internes, et cela d'autant plus que l'enfant grandit: par exemple, la formation du futur citoyen producteur ne va pas toujours sans s'opposer à une éducation axée sur l'épanouissement de l'enfant. Les finalités implicites s'opposent à la poursuite des finalités explicites et ce de façon d'autant plus dangereuse qu'elles sont plus diffuses et inconscientes; le désir par exemple de voir son enfant réussir vite et « bien » l'apprentissage de la lecture ne va-t-il pas souvent à l'encontre d'un contact positif avec le monde de l'écrit? Les sous-systèmes enfin sont d'autant plus marginaux que les finalités qu'ils s'assignent sont plus éloignées de celles désirées par le système global et ce par réaction contre celui-ci; les apprentissages « académiques » y sont souvent mis en retrait au profit d'un « bonheur » plus ou moins libertaire.

FINALITÉS

Formulation / Origine	EXPLICITE	IMPLICITE	
		SUES MAIS TUES	INCONSCIENTES
EXTERNE			
INTERNE			

Il paraît à la limite normal qu'il existe des tensions, sources quelquefois fructueuses de prises de conscience et de compromis entre finalités internes et finalités externes. En un sens, ces tensions sont favorables au progrès pédagogique et à la nécessaire adaptation réciproque de l'école et du monde. Par contre, les contradictions qui existent entre l'explicite et l'implicite paraissent beaucoup plus dangereuses. Car elles affectent la crédibilité que le corps social tout entier et l'école elle-même peuvent avoir dans le système éducatif et dans sa fonction. On peut enfin noter que tensions et contradictions ont toutes chances de s'accroître dans la mesure où de nombreux systèmes confient à l'école la totalité de la formation et de l'éducation de l'enfant, alors que celui-ci n'y réside que durant un temps limité.

Tensions entre finalités internes et externes, oppositions, contradictions entre explicite et implicite, incohérences vécues par tous les usagers du système, enfants, enseignants et parents, chacun en ce qui le concerne et dans ses relations, nous paraissent être à l'origine de nombreux phénomènes d'inadaptation. On peut dire qu'il est rare que l'inadaptation scolaire ne s'explique pas d'une façon ou d'une autre par un manque de cohérence au niveau des finalités et que, plus on analyse l'inadaptation, plus on découvre l'incohérence.

On peut penser corrélativement que tout système éducatif, qui s'applique à réduire l'inadaptation apparente, tente de réintroduire une cohérence entre les différentes catégories de finalités et à rétablir un large consensus entre usagers et utilisateurs du système.

Pour cela un système doit être parfaitement au courant de la façon dont il fonctionne, ce qui suppose que, parallèlement, il se donne les moyens d'évaluer son propre fonctionnement par des éléments de contrôle utilisés constamment. L'effort de cohérence dans le domaine des finalités ne peut donc aller sans un effort corrélatif d'évaluation dans un but de réajustement constant mais limité. C'est le cas par exemple de l'Autriche qui ne tente pas de faire de réforme globale du système éducatif, mais qui s'efforce à de petites retouches sur des objectifs très précis.

On sait par ailleurs que les finalités sont mouvantes car elles sont liées aux conditions économiques, politiques, conceptuelles en matière d'éducation. De ce fait et du fait de l'inévitable inertie de tout système, l'inadaptation peut paraître inévitable, « scorie » plus ou moins abondante, reflet de la plus ou moins grande capacité d'adaptation du système éducatif aux défis que lui portent le monde extérieur et l'évolution de sa propre réflexion.

Il serait dangereux de la considérer comme devant être inévitable car elle ne manquerait pas de l'être, devenant elle-même une finalité du système par les structures mêmes que celui-ci met dès lors en place pour y répondre. De résiduelle, elle deviendrait alors essentielle et fatale, se développant pour elle-même de façon inflationniste.

4. Nécessité d'une formulation précise des finalités et de leur définition dans un consensus

Pour éviter un faux consensus, encore faut-il que ces finalités soient le plus clairement possible explicitées et que la part de l'implicite existant dans leur définition même ne submerge pas ce qui paraît strictement assigné au système. Tout en sachant bien que le fait d'expliciter clairement une finalité n'implique nullement la valeur et le degré de vérité de son énoncé, nous dirons qu'il est souhaitable que ces finalités soient aussi transparentes que possible et que leur niveau de définition soit en rapport :

— d'abord avec le degré d'exigence qui lui est assigné en termes d'objectifs strictement exprimés aux différents niveaux du système éducatif (gouvernement, recherche pédagogique, enseignant) et dans les divers ordres (cognitif, affectif, psychomoteur). Seule une clarification des finalités permettra la mise en oeuvre d'objectifs d'apprentissage gradués tenant largement compte des acquis des enfants, garantie indispensable si on veut éviter que l'effort de clarification effectué au plus haut niveau ne développe des effets pervers à la base.

— ensuite, avec l'appréciation qui peut être faite de son efficacité, que cette appréciation soit

interne au système (corps d'inspection quand ils existent, corps enseignants concernés, examens et contrôles divers), ou externe (satisfaction sociale de l'efficacité globale qu'elle soit d'ordre philosophique ou économique).

On comprend aisément que cette réduction des incohérences se faisant dans le sens d'une clarification, elle doive être la résultante d'un consensus entre les différents agents de l'éducation, externes et internes (enseignants, élèves, parents, décideurs). Ce consensus peut être réalisé dans un système politique monolithique (cas de la R.D.A.), ou dans une nation où règne de façon très souple un accord éducatif au sens large (Grande Bretagne), mais on conçoit par ailleurs qu'il soit plus facile à réaliser au sein d'un petit groupe d'individus, d'où la valeur d'exemple des écoles optionnelles si on s'en tient à l'inadaptation apparente et révélée. On voit également que, dans ce contexte, les établissements spécialisés ne peuvent être considérés comme des sous-systèmes cohérents, les parents ayant bien souvent été amenés à y placer leur enfant à contre coeur.

On peut enfin, parallèlement, s'interroger sur la notion d'intégration quand celle-ci se fait en dehors de toute redéfinition des finalités. Toute intégration nécessite en effet une attention plus particulière de l'enseignant à la vie de sa classe et une accentuation de l'importance des finalités internes. Le méconnaître en ne redéfinissant pas la part réciproque des deux catégories de finalités, c'est condamner l'enfant « intégré » à assister au progrès de ses camarades sans qu'une place réelle soit prévue pour lui. C'est amener l'enseignant, attentif aux seules finalités externes à voir se creuser l'écart cognitif qui sépare l'enfant inadapté des enfants « normaux ».

5. Exemples

Pour conclure ce chapitre relatif aux relations qui nous paraissent exister entre finalités et inadaptation, il nous a semblé intéressant de sélectionner dans les différentes missions effectuées des exemples de systèmes et de sous-systèmes dans lesquels, à partir de valeurs parfois totalement opposées, on s'est efforcé de réduire les incohérences, les tensions, les contradictions, et par là même de réduire l'inadaptation apparente.

5.1 Recherche de cohérence entre finalités internes et externes dans le sens du développement de l'individu, sans fortes préoccupations académiques.

5.1.1 Dans un système, la Norvège :

Dans ce pays, l'éducation est régie par un plan directeur, le Monsterplan, établi dans les années 1970-75. Il se caractérise par l'abandon délibéré d'objectifs normatifs étroits, alors que, comme dans tant d'autres pays, l'enseignement était auparavant très rigoriste quant aux apprentissages théoriques. Tous les responsables que nous avons rencontrés ont insisté sur le fait que le Monsterplan donnait comme objectif essentiel la possibilité pour chacun d'atteindre son maximum dans le cadre d'une pédagogie de progrès continu. Il semble bien que les autorités norvégiennes aient définitivement tranché le dilemme de la définition des objectifs par le système scolaire pour l'enfant ou par la société pour le futur adulte. On peut relever dans un rapport OCDE de 1976 : « tout système scolaire est en porte-à-faux entre sa propre échelle de valeurs qui traduit son désir que les élèves trouvent en eux-mêmes l'incitation nécessaire pour apprendre et les obligations réelles ou imaginaires que lui crée sa fonction sociale d'institution appelée à certifier les niveaux de compétence atteints à l'intention d'organismes extérieurs et à inculquer aux enfants certaines attitudes sociales fondamentales. Les autorités norvégiennes semblent décidées à protéger l'école contre ces pressions dans la mesure où elles risquent d'accroître la compétition, notamment sous la forme d'évaluation normative ».

De ce fait, au niveau interne, toute notation a été supprimée durant les 6 premières années de la scolarité et le Monsterplan donne des indications en termes d'objectifs généraux, proposant à titre d'exemple une transposition de ses directives par cycles de 3 ans en plans annuels dépourvus de tout caractère obligatoire. Il est explicitement affirmé :

— que l'école et ses maîtres établissent les buts de leurs programmes d'enseignement;

— que les maîtres et leurs élèves planifient le programme, sélectionnent les sujets abordés, discutent la façon dont le programme sera suivi dans ses voies, ses moyens, ses méthodes. Ils établissent également la forme des aides requises et les formes d'évaluation.

Il semble que l'accord soit largement fait entre les finalités assignées par la société à l'école norvégienne et la façon dont elle les met en oeuvre. Tout au long de nos visites, nous avons trouvé des enseignants « déculpabilisés », peu passionnés par les problèmes posés par les enfants ayant des difficultés scolaires dans la mesure où ils sont convaincus de l'importance de l'accomplissement de l'individu, bien plus que de la nécessité d'acquisition de savoirs. Cette optique paraît largement admise par l'opinion dans un pays où le bien être économique est très lié aux ressources pétrolières et où le chômage est quasiment inconnu (1,3%).

5.1.2 Dans un sous-système: le Mainstreaming à Boston (Massachusetts)

Mainstreaming signifie l'action de maintenir dans le « courant principal » des élèves en difficulté au lieu de les en séparer, « streaming » signifiant l'inverse.

Il constitue un « tronc commun dynamisé pour les enfants de 6 à 14 ans », dans lequel on pratique l'intégration des handicapés grâce à une grande porosité du système rendue possible par l'adoption de méthodes d'enseignement individualisé et une collaboration constante entre enseignants réguliers et spécialisés. Cette finalité d'intégration, reconnue et appliquée à l'intérieur du système, grâce à de nombreux moyens mis en oeuvre est largement en accord avec les finalités externes, sans doute parce que c'est l'action des parents qui a beaucoup contribué à faire progresser ce mouvement d'intégration.

Si dans un cas (à Brookline) la pression des parents, professionnels et représentants de groupes pour la défense des droits des enfants (Special Education Advisory Committee) très appréciée quand elle sert à éviter que la municipalité ne réduise les ressources allouées à l'éducation spéciale, peut être perçue comme parfois paralysante pour l'école, le tableau est tout fait différent du côté de Newton: la finalité externe prioritaire d'intégration des handicapés amène les parents à participer au processus éducatif. On compte sur leur action et on les considère comme « partenaires » importants. On remarque leur présence active à deux niveaux de l'organisation scolaire: ils agissent au sein des comités d'école et deux parents sont délégués par école à un organisme qui intervient au niveau de tout un secteur. C'est donc du bas en haut de l'administration scolaire que les parents sont présents comme partenaires de l'éducation, dans un système répondant à une loi fédérale qui fait du « mainstreaming » dans son esprit la règle nationale ou tout au moins l'idéal explicite.

On comprend que dans ce contexte, les oppositions qui peuvent exister ailleurs à propos de la notion d'intégration entre les niveaux explicite et implicite doivent être ici largement atténuées; à l'École Burr du district de Newton par exemple, les parents on pris en main un programme de sensibilisation qui vise à faire comprendre à la population de l'école ce que représente le fait de vivre avec un handicapé. L'attitude différente adoptée ici vis-à-vis de l'enfant handicapé est bien le fait d'une cohérence des finalités reconnues et « agies » par les intervenants «internes et externes » au sous-système; le climat s'en trouve beaucoup moins tendu que lorsque la ségrégation est la règle et il semble que les enfants soient, sur le plan affectif en particulier, bénéficiaires de cette cohérence.

Il reste à savoir si, dans une telle perspective, le niveau des études ne se trouve pas inévitablement sacrifié, mais tout dépend ici de la façon dont les parents considèrent les programmes et influent sur leur élaboration et leur modification éventuelle, la volonté des enseignants restant de se mettre au service de tous. On peut dire que par l'absence de tension entre finalités externes et internes et l'inexistence d'opposition entre le domaine du dit et celui du non dit à propos de l'intégration, le Mainstreaming nous paraît avoir évacué l'échec de l'enseignement obligatoire en tant qu'élément de division, de peur et, finalement, de violence et de ressentiment.

5.2 *Un exemple de cohérence entre finalités internes et externes dans le sens du développement du citoyen, de l'insertion de l'enfant dans la société ou le système économique avec de fortes préoccupations académiques et pragmatiques.*

5.2.1 Exemple de la R.D.A.

Finalités externes et internes coïcident ici de façon explicite, sous tendues par l'idéologie marxiste léniniste, qu'il s'agit de promouvoir. La volonté générale est de réaliser l'homme socialiste par une instruction/éducation, qui implique tous ses agents dans une dynamique unitaire où travail manuel et travail intellectuel sont indissociables, où une place éminente est donnée à la science et où la foi dans le progrès est constamment réaffirmée.

Cette volonté politique se traduit par une action idéologique dans le domaine scolaire, constante, assurée par le système de recrutement des enseignants dont le choix et l'évaluation se font essentiellement sur des critères de fidélité politique alors que leur niveau initial est relativement bas (10 ans de scolarité). Cet encadrement est relayé hors de l'école, l'enfant étant pris en charge par des associations de jeunesse confiées à des éducateurs formés et jugés tout autant sur leur comportement conforme que sur leurs prestations proprement éducatives.

Dans ce contexte très cohérent faisant rapidement et largement place à la production socialiste (à partir de la 7e année de scolarité), tout élève qui ne réussit que médiocrement dans les matières d'enseignement général sait qu'il va trouver sans tarder un domaine où les succès ne lui seront pas ménagés et ce d'autant mieux que l'action psychologique en ce sens ne fait pas défaut. Ne pas réussir, c'est manquer à la production en général et à sa propre responsabilité à son égard, et toute la société se sent responsable organiquement. Tout élève qui est, face à ces finalités, en état d'échec est donc pris en charge, y compris par ses pairs et au cours de la mission R.D.A. il n'a été vu, ni classe-rebut, ni enfants scolairement retardés, des mesures de soutien étant réalisées dans le cadre normal. Il existe cependant un enseignement spécial pour les enfants lourdement handicapés.

5.2.2 Exemple de l'Autriche

L'Autriche est un pays de consensus, démocratie très respectueuse à la fois des individus et des collectivités; les gouvernements, en général, défendent des politiques qui recueillent un large assentiment de la population. En ce qui concerne l'éducation, tout changement structurel (scolarité obligatoire, filières scolaires, curriculum, etc.) doit obtenir l'assentiment des deux tiers du parlement fédéral. On comprend que de cette façon, les politiques scolaires trouvent des assises populaires évidentes. C'est par ailleurs un pays remarquablement stable, vivant dans une paix sociale enviable avec un taux de chômage très faible (2,1%) ne touchant pas les jeunes. On peut dire ici que finalités internes et externes sont en telle harmonie qu'il a paru aux observateurs qu'à l'inverse de ce qui se passe dans la plupart des pays occidentaux on ne demande pas à l'école de trouver une solution aux problèmes de la société mais bien à cette dernière de régler les problèmes d'inadaptation scolaire qui peuvent se poser.

Il semble que l'accord au niveau des finalités se fasse à partir de la notion « Betreuung » qui implique la notion d'aide, mais aussi de soins pris à la promotion de chacun dans le respect de la fidélité à ce qu'il est et qui conduit à une attitude de protection et de service à l'égard de l'enfant. Il s'agit en quelque sorte d'une forme de générosité à la fois universelle et profondément réaliste. Aussi l'observateur québécois ou français est frappé, non par la dédramatisation de l'échec scolaire, mais plutôt par une situation « subliminale » par rapport à l'échec. Le concept d'inadaptation scolaire ne s'utilise pas en Autriche; quand un élève a des difficultés, on doit l'aider et il semble bien qu'on l'aide en effet en tenant compte de ce qu'il est. À cela il faut ajouter que, tout comme en Norvège ou en R.D.A., la préparation au travail est une finalité reconnue tant de façon externe qu'interne, sans part d'implicite et que le jeune Autrichien qui n'est pas intéressé par l'enseignement scolaire a tendance à penser qu'après tout, on est aussi bien, voire mieux, rétribué dans un bon métier demandant assez peu d'études générales et

que dès lors... De cette façon s'est développée une étonnante perméabilité entre l'école et le monde du travail (53,5% des adolescents sont apprentis dans l'année qui suit la fin de la scolarité obligatoire – 15 ans –). Cette « reconnaissance » du monde du travail est sûrement perçue de façon positive par tous les citoyens y compris par l'enfant de l'école élémentaire.

De ce fait, et il s'agit bien là d'une cohérence de finalités à partir d'une idéologie implicite, il n'existe pas non plus, en Autriche, de classes-rebuts. Si un élève sur quatorze est réputé non qualifié, c'est à l'issue des neuf années de scolarité obligatoire qu'il émerge en tant que tel et il ne semble pas qu'on ait jamais auparavant « braqué le collimateur » sur lui. Il a sans doute été simplement placé à l'issue de sa quatrième année d'enseignement dans la filière « courte » du collège à la suite de la décision de l'enseignant qui l'a suivi tout au long de sa scolarité élémentaire.

5.3 *Un exemple de cohérence entre finalités externes et internes d'un sous-système ne mettant pas au premier plan les préoccupations académiques : l'expérience Jonathan à Montréal.*

L'école Jonathan s'est réalisée en réaction aux incohérences du système éducatif et pédagogique traditionnel, jugé unique et uniformisant, ne respectant pas les différences individuelles et collectives et considéré à la limite comme pathogène. Les 3 écoles existant actuellement (Jonathan, Querbes, Petits Castors) bien que dérivant d'une même inspiration sont cependant sensiblement différentes.

Dans ce contexte les finalités internes de cette école sont de permettre un développement « intégral » de l'enfant l'amenant à acquérir progressivement « la capacité d'entrer en intéraction positive avec son environnement social, ce concept de socialisation étant pris davantage dans une perspective de croissance de l'individu plutôt que dans celle d'une fabrication ou d'un ajustement des individus à la société ». On vise là des objectifs essentiellement « affectifs ». Cette finalité interne se trouve être en parfait accord avec la finalité externe que la micro-société que constituent les parents « Jonathaniens » assigne à l'école dans laquelle ils placent leur enfant. Ils ont d'ailleurs une représentation majoritaire au sein du conseil de gestion (à l'école des « petits Castors » on trouve 8 parents pour 4 éducateurs). L'accent est donc vigoureusement porté sur « la volonté de réaliser une école qui reflète fidèlement le système de valeurs d'un groupe donné » permettant aux parents de « se regrouper selon leur idéologie éducative ». Ils ont de surcroît un rôle éducatif direct et « doivent » 3 heures par semaine à des tâches variées au sein de l'école.

Il y a donc la volonté de cohérence éducative où éducateurs, parents et, théoriquement du moins, enfants, ont une démarche commune, mais il y a à la base un acte de foi qui s'investit dans l'enfant et dans une société différente qui n'existe pas et qui fait que ce travail se situe à la limite dans « l'utopie et la marginalité ».

On conçoit qu'ici les préoccupations académiques ne se situent pas au premier plan, sauf peut-être l'école Querbes. L'intérêt ne se situe pas là, mais dans le fait que dans un tel microsystème qui n'atteint que 4 écoles à Montréal regroupant chacune un maximum de 80 élèves, l'inadaptation ne peut se révéler, l'enfant pris dans le consensus fusionnel des adultes chargés de son éducation. La nécessité de préserver la cohérence du projet pédagogique suppose d'ailleurs une intolérance active vis-à-vis de ceux qui, souhaitant mettre leurs enfants à Jonathan n'en accepteraient pas les implications de tous ordres.

Au cours de la visite des membres de notre groupe, la rencontre avec les parents a même montré que ceux-ci considéraient que les finalités assignées à l'école Jonathan et à la réalisation desquelles ils participaient avaient un retentissement sur leur propre existence et qu'ils vivaient cette expérience comme une véritable forme d'éducation permanente. On ne peut rêver plus belle illustration de l'accord parfait des différentes catégories de finalités bien qu'une étude plus longue et plus attentive aurait peut-être fait apparaître au sein du groupe des éducateurs, comme dans celui des parents, des finalités sues mais tues, voire inconscientes

sources de tension et de déséquilibre personnels ou sociaux. Il va de soi d'ailleurs qu'un tel consensus renvoie presque inévitablement à une « extraction » sociale assez homogène.

À la limite, on pourra toujours se demander, pour s'en réjouir ou s'en désoler, si dans un tel sous-système, la notion même d'inadaptation scolaire a encore un sens dans la mesure ou « Jonathan » ignore les contraintes autres que celles que le groupe peut imposer à l'individu alors que ce groupe est fortement sélectif et exclusif et ne paraît jamais confronté à une tâche commune évaluée peu ou prou.

5.4 *Un exemple de cohérence entre finalités internes et externes dans un sous-système à fortes préoccupations académiques: le Mastery Learning à Chicago.*

L'organisation du CMLRP (Chicago Mastery Learning Reading Program) dont on trouvera une approche dans la fiche de mission jointe en annexe, tendue vers un but unique dont on sait l'importance dans la notion d'inadaptation scolaire, rend parfaitement claire aux yeux de tous (enseignants, parents, enfants) la mission de l'école. Cet effort exemplaire de clarification permet en outre du fait de la norme pédagogique adoptée intégrant un soutien systématique à ceux qui ne réussissent pas aux épreuves d'évaluation formative, de toujours s'appuyer sur l'acquis des enfants, condition essentielle du succès. On conçoit que, s'appliquant à des milieux socio-culturels défavorisés essentiellement noirs (toutes les écoles visitées étaient situées dans le « tough west side » de Chicago), la cohérence soit totale avec ce que le monde extérieur attend de l'école, d'autant que la méthode paraît particulièrement efficace, dans un milieu où l'échec dans l'apprentissage de la lecture a justifié sa mise en place; en mai 1976, sur 45 000 élèves du 8e grade, 15 000 n'avaient pas atteint le 4e grade en lecture, et 11 176 d'entre eux durent travailler l'apprentissage de la lecture selon le C.M.L.R.P. durant les vacances d'été. En 46 heures de travail, le gain équivalait à plus de la moitié de ce qu'acquiert un écolier moyen de ce niveau en 7 mois de travail.

En ce qui concerne l'inadaptation scolaire, il nous semble que, pour des enfants ayant besoin, du fait de leurs difficultés, de structures d'apprentissage, ce système, par la clarté et la rigueur de ses objectifs et de ses méthodes, apporte des éléments extrêmement positifs. Il paraît également important de signaler que la cohérence du système lui-même est vécue de façon sécurisante par les maîtres, ce qui ne peut qu'avoir un retentissement bénéfique sur le comportement des enfants. Toutes les écoles appliquant le C.M.L.R.P. notent une baisse très significative de l'absentéisme scolaire.

Dans les différents exemples qui illustrent la première partie de ce chapitre, nous avons tenté de voir en quoi l'effort réalisé soit au niveau de l'État, soit à des niveaux plus modestes, pour réduire incohérences, tensions et oppositions entre les divers types de finalités et les clarifier, nous paraissait avoir porté ses fruits au terme de visites toujours trop courtes ou parcellaires et de lectures souvent engagées. Il faut rappeler qu'un tel effort ne peut être totalement suffisant et ce pour au moins deux raisons:

— des finalités si claires soient-elles peuvent parfaitement développer à plus ou moins long terme, des « effets pervers » dont personne ne peut prévoir l'ampleur. Tout comme l'inadaptation, les effets pervers, quand ils se révèlent, apparaissent comme la conséquence d'un processus et d'un état; on a vu des périodes de l'histoire où régnaient cohérence et clarté, basculer au heurt d'une situation qu'elles n'avaient pu prévoir...

— des finalités si parfaites soient-elles ne valent que par les moyens qui permettent de les atteindre, et en éducation plus que partout ailleurs ces moyens sont de tous ordres, économiques, sociaux, et peut-être surtout humains; là également, nous allons tenter de cerner la qualité de la relation qui existe entre finalités et moyens, entre les moyens eux-mêmes, et dégager les risques plus ou moins cachés que toute mise en oeuvre recèle. C'est le but de la seconde partie de ce chapitre consacré à l'enseignement élémentaire.

II- LES MOYENS MIS EN OEUVRE

Une des finalités les plus constamment affichées en matière de réduction de l'inadaptation paraît être celle d'intégration. La plupart des pays visités, mais aussi la France et le Québec, l'ont inscrite dans leurs programmes généraux. L'Italie est sans doute le pays qui a tenté de résoudre ce problème de la façon la plus draconienne, visant par voie législative à l'intégration des handicapés. Bien que cela ne relève pas directement du cadre de notre interrogation, il paraît intéressant de voir à ce propos l'importance de la relation « finalités — moyens ».

En 1977, toutes les écoles spéciales sont supprimées, hors quelques établissements traitant de handicaps déterminés graves (sourds, aveugles, etc.). C'est le long aboutissement d'une volonté manifestée dès 1968 par les parents d'enfants handicapés. Ces derniers sont intégrés dans des classes dont l'effectif ne dépasse pas 20 élèves (loi de 1975) et on officialise l'intervention de maîtres de soutien ou d'appui travaillant en parallèle avec le titulaire de la classe (1 maître de soutien pour un nombre de 3 à 9 handicapés de 6 à 11 ans, cet enseignant suivant les enfants au long de leur scolarité dans la mesure du possible). Cette situation paraît favorable, les moyens luxueux par rapport à ce que nous connaissons en France ou au Québec.

En fait, il semble que l'utilisation de ces moyens ne soit pas satisfaisante et manque de cohérence ; peut-être parce que la formation des maîtres de soutien est insuffisante (cent heures), sans doute (et ceci découle peut-être de cela) parce qu'il n'existe pas ou peu de liaison entre le maître régulier et le maître de soutien, enfin parce que le « suivi » des handicapés n'est pas toujours assuré. Il est apparu au cours de diverses visites que, si l'enfant handicapé recevait bien le soutien du maître spécialisé durant une heure par jour environ, le reste du temps il était effectivement « intégré » mais plus ou moins laissé à lui-même par le maître régulier et par ses camarades. Il semble en résulter un certain découragement des maîtres d'appui et on peut s'interroger sur le bénéfice qu'en retire l'enfant handicapé, sur la façon dont ces moyens importants et généreux lui permettent de vivre l'intégration. On peut se demander si l'intégration n'a pas une finalité uniquement sociale, ce qui amène à perdre de vue une forme plus pernicieuse de ségrégation qui existe du fait du décalage croissant s'instaurant entre les savoirs et les compétences du handicapé et ceux de ses camarades « normaux ». On n'adapte pas le programme de la classe parce qu'il y a un enfant handicapé, ou on aboutit à ce paradoxe de faire apprendre le braille à toute une classe parce que s'y trouve un enfant aveugle intégré. Par ailleurs, dans un pays où l'abandon scolaire est de 5% avant 11 ans et de 20 à 30% entre 11 et 14 ans, une mise en place différente des moyens n'aurait-elle pas permis de prendre également en compte le plus grand nombre, celui des enfants en difficulté ?

Il est malaisé d'émettre une appréciation qui pourrait paraître définitive sur un système qui se met en place, qui participe d'une idéologie généreuse, qu'il faut reconnaître et saluer, mais nous avons placé cet exemple en tête de ce chapitre pour en « donner le ton » : toute finalité suppose la mise en place de moyens à la cohérence desquels il faut veiller, le risque étant, à défaut, de les voir pervertis et la finalité non respectée.

Un second exemple pourrait venir en illustration de ce propos : celui de la diversification des moyens en fonction de la politique d'égalisation des chances. La cohérence ici est très forte : pour atteindre des objectifs identiques avec des êtres différents, il convient d'attribuer des ressources inégales, adaptées aux « déficits ». Deux exemples de mission peuvent venir illustrer ce propos, celui de l'expérience Renouveau au Québec et celui de la Norvège.

Le descriptif du système québécois fait état de l'opération Renouveau (p. 128) et montre comment on est passé d'une visée « compensatoire » à une politique d'éducation axée sur le respect des différences. On en a vu et analysé le côté extrêmement positif, notamment en ce qui concerne la meilleure relation de l'enfant à

l'école, le rapprochement des parents, une certaine forme de mobilisation des enseignants.

On doit cependant s'interroger après la visite d'une école bénéficiant du projet Renouveau : 367 élèves, une directrice et sa secrétaire, 20 enseignants réguliers, 3 professeurs spécialistes (E.P.S., musique, anglais), 3 orthopédagogues, un travailleur social, une infirmière et une psychologue à temps partiel. Le projet Renouveau apporte à cette école une aide de 30 000 $, lesquels sont essentiellement employés à procurer à l'école ce que nous appellerions des « aides relationnelles » dont l'intérêt est évident (vacations d'un professeur de folklore, création d'une chorale, réalisation de 22 ateliers d'éveil, d'une classe « blanche » et d'une classe « verte », expérimentation d'une nouvelle approche de la lecture au cours préparatoire).

Or ces aides que les enseignants de l'école « se sont payées » comme le dit la Directrice, les amènent-elles à faire évoluer leur pratique pédagogique dans le sens d'une plus grande différenciation, moyen de répondre aux besoins individuels ? La recherche effectuée dans l'école même sur l'apprentissage de la lecture a-t-elle un retentissement sur l'utilisation par les autres institutrices de la « méthode Simone Bussières » ? La réalisation des ateliers a-t-elle des répercussions sur le travail d'expression écrite ?

Autrement dit, les moyens dégagés en vue d'une finalité d'égalisation des chances dans le respect des différences ne risquent-ils pas d'une part d'occulter les problèmes pédagogiques qui relèvent spécifiquement de l'école et d'amener consécutivement de nouvelles demandes d'aides extérieures risquant de créer une disproportion insupportable entre les moyens nécessaires et les ressources réellement disponibles ?

Dans le même ordre d'idée, on peut considérer le cas de la Norvège.

Ce pays a mis en oeuvre des moyens considérables en vue de l'égalisation des chances, de l'aide aux enfants en difficulté, et de l'intégration des handicapés. La commune de Baerum dans la banlieue d'Oslo consacre 25% de son budget au financement éducatif. Elle est peu aidée par l'Etat car c'est une commune riche. Telle école visitée dans cette commune comporte 380 élèves répartis en 17 classes régulières et 4 classes spéciales sur lesquelles exercent 32 enseignants (soit une proportion de 1/12). En effet, dès que des enfants présentent des difficultés, en lecture notamment, ils sont pris en soutien par un spécialiste (équivalant d'un R.P.P. rééducateur en psycho-pédagogie ou d'un orthopédagogue). Le financement de ces heures de soutien est assuré par la commune qui accorde 27% de temps supplémentaire donc en postes d'enseignants. On dispose ainsi de 26 maîtres pour 17 classes auxquels il convient d'ajouter 6 instituteurs spécialisés pour les 4 classes spéciales équivalent aux classes de perfectionnement françaises (proportion 1 maître pour 4). À cette équipe déjà impressionnante, il faut ajouter 1 enseignant conseil d'orientation (social teacher) et 2 travailleurs sociaux, l'ensemble étant coordonné par un directeur, assisté d'un sous-directeur et d'une secrétaire.

Or la visite de l'école laisse l'impression d'une manifeste pauvreté pédagogique ; nous avons été frappés de voir utiliser de façon collective une méthode de lecture synthétique paraissant très « rétrograde » avec des petits groupes de 10 enfants... Au cours de l'entretien que nous avons eu avec les enseignants, ceux-ci nous ont fait savoir que si l'intégration physique des handicapés était largement acceptée, elle était encore mal réalisée pédagogiquement du fait du manque... de moyens !

Une certaine forme de perte du sentiment de la responsabilité des enseignants vis-à-vis de leur spécificité pédagogique concernant l'inadaptation et l'inflation des moyens corrélative est ici manifeste.

Le problème ayant été ainsi posé de façon générale, nous nous proposons d'examiner selon quatre grands axes les moyens propres à tenter de réduire l'inadaptation. Ces quatres axes sont ceux de la fatigue de l'écolier, de la vie scolaire et du cursus des enfants, des relations de l'enfant avec les adultes, de l'application pédagogique.

1. La fatigue de l'écolier

1.1. Âge et obligation scolaire

La prise en compte des différences d'évolution entre les enfants commande que les apprentissages soient modulés en fonction de leur maturité et paraît plaider en faveur d'une « obligation souple » pour le passage dans la classe d'apprentissage de la lecture notamment, ce qui paraît moins « vrai » en ce qui concerne le passage précoce à l'écriture. Pour des raisons identiques, il semble souhaitable de différencier le temps passé en classe selon les âges des enfants.

La Suède fait effectivement varier, tout comme la Norvège, de 20 à 35 heures le temps passé à l'école du cycle préparatoire au cycle moyen ; si l'on tient compte du fait qu'un enseignant travaille durant 29 heures, il y a ici la possibilité de déboubler les cours préparatoires pour l'apprentissage de la lecture par exemple.

On sait que la France, par la mise en place de classes d'adaptation et de maturation au niveau préparatoire, ménage dans certains cas une transition entre la grande section maternelle et le cours préparatoire régulier pour des enfants dont on perçoit qu'ils ne sont pas « mûrs » pour l'apprentissage de la lecture.

En Grande Bretagne, les centres linguistiques (language center) accueillent de façon très souple les enfants immigrés (asiatiques dans la région de Bradford visitée) dès l'âge de 5 ans, âge normal du début de la scolarité. Dès que l'enfant est « prêt » pour l'enseignement primaire, il passe à l'école voisine même en cours d'année.

Les Alternative schools (Toronto) proposent également une grande flexibilité du temps, l'enfant étant d'ailleurs amené à organiser lui-même son propre temps scolaire, la démarche d'apprentissage faisant partie du curriculum.

Ces mesures paraissent favorables car souvent l'inadaptation est révélée par la rigidité même des structures. Il va de soi que cet assouplissement doit aller de pair avec des actions pédagogiques mieux adaptées aux cas individuels, plus sensibles aux objectifs affectifs et comportementaux et aux « pré-requis » de tous ordres qu'aux « apprentissages » proprement dits. Le risque paraît être une forme de « déréalisation » du système par perte de vue des objectifs cognitifs et « infantilisation » de l'action.

1.2 Pratique du transport scolaire

La fatigue de l'écolier, source d'inadaptation scolaire, peut être liée à des pratiques qui allongent le temps passé hors du foyer. L'une d'entre elles, assez répandue, pour les enfants « normaux » comme pour les enfants en difficulté, est celle du transport scolaire.

Elle évite, on le sait, la constitution de classes hétérogènes par regroupement des enfants par niveaux et permet une pratique pédagogique théoriquement mieux adaptée à l'enfant, évitant les « méfaits » de la classe unique en France par exemple. En Grande Bretagne, elle évite la concentration en un seul point d'une forte proportion d'enfants immigrés et permet là encore une homogénéisation de la population scolaire, mais cette pratique a été abandonnée.

On peut se demander si les inconvénients ne compensent pas quelquefois les avantages attendus :

- fatigue de l'enfant quand le « ramassage » dépasse 30 minutes de trajet ;
- renforcement du maître dans la pratique d'une pédagogie collective uniformisée comme nous avons pu le constater en France sans qu'un effort soit fait pour tenter de s'adapter aux différences des enfants, pratique obligatoire lorsque le maître devait faire face à une « classe unique » ;
- coupure des enfants de leur cadre de vie habituel. Ils travaillent à l'école avec des camarades avec lesquels ils ne jouent pas hors de l'école, le transport des enfants est par ailleurs quelquefois mal ressenti, le village n'apparaissant plus comme « capable » de donner l'instruction à ses propres enfants ;
- réaction d'hostilité de la part de la population face au transport d'enfants immigrés.

1.3 Fatigue et architecture

L'architecture scolaire n'est pas, elle non plus, sans avoir de rapport avec l'inadaptation sco-

laire. L'importance de certains éléments (aération, chauffage, dimensions des tables et des chaises, isolement par rapport aux bruits extérieurs, pose de revêtement évitant la réverbération du son) se conçoit aisément.

D'autres n'ont pas le même degré d'évidence; est-on certain que le développement des surfaces vitrées soit favorable à une sécurisation de l'enfant ou tout au moins de certains d'entre eux? Si on est certain de l'influence négative de la couleur orange vif sur le comportement des enfants (Toulouse, 1956), on ne sait pas grand chose de l'impact des couleurs généralement adoptées dans les constructions scolaires. Le caractère « fonctionnel » du mobilier scolaire est-il nécessairement équilibrant et la pratique pédagogique induite par les « aires ouvertes » est-elle valable pour certains enfants insécurisés? Il conviendrait d'ailleurs dans ce dernier cas de bien cerner les cohérences qui doivent exister entre une architecture à « aire ouverte », la nomination des enseignants (dans la mesure où on peut penser que certains d'entre eux ont choisi ce métier pour être « tranquilles » dans un espace clos) et les objectifs généraux de l'école. Dans tel système où les finalités restent implicitement cognitives, l'aire ouverte n'est peut-être pas la meilleure solution architecturale, si elle ne s'accompagne pas de la constitution effective de groupes de niveaux.

Les missions accomplies ne nous ont jamais amenés à nous interroger sur un exemple précis à ce sujet; on doit pouvoir simplement noter que dans le cas des Alternative schools (Toronto), l'importance architecturale est pratiquement niée à l'origine; une école alternative peut s'installer n'importe où, le cas échéant dans un ancien local commercial (cas de l'école Contact). Elle paraît ensuite adapter le local aux objectifs pédagogiques poursuivis et aux méthodes employées: ici pratique à aires ouvertes avec « cloisonnement paysagé », là fractionnement en nombreuses petites pièces, un grand local étant cependant généralement réservé au regroupement des élèves. C'est peut-être là que réside la solution la plus sage. Une équipe pédagogique et éducative devrait pouvoir « moduler » son espace scolaire en fonction de son propre projet pédagogique...

1.4 Santé scolaire et prévention

Les mesures de prévention médicale sous la forme d'une détection, en amont de l'enseignement élémentaire et même de la préscolarité, des handicaps éventuels (notamment hypoacousie, troubles de la vision, problèmes psychomoteurs divers) permettent une adaptation rapide de l'action et préparent une intégration ultérieure réelle motivée par les résultats qu'on en attend et non par des « raisons » sentimentales ou « humanitaires ». Celle-ci n'est d'ailleurs possible qu'à la condition qu'il existe une liaison et une coordination étroite entre le corps sanitaire compétent et les enseignants, éducateurs et travailleurs sociaux. Cela suppose pour le contexte Français que ces derniers, que les médecins et les psychologues reçoivent une part de formation spécifique au sein de l'Éducation Nationale et relèvent de son autorité. Seule cette mesure peut permettre une observation continue et fructueuse de l'enfant.

La médecine « scolaire » est souvent présente: on trouve en Norvège un médecin, une infirmière, parfois un dentiste, attachés à temps partiel aux écoles; pour 70 000 élèves, la ville de Stockholm en Suède compte 50 médecins scolaires, 115 infirmières et 85 psychologues.

Par contre, la détection précoce a été plus rarement rencontrée. En Suède, un dépistage non obligatoire à l'âge de 18 mois touche 95% des enfants et le dépistage sélectif des surdités n'intervient qu'à l'âge de 4 ans, ce qui paraît bien tardif; par contre, rien n'est fait avant l'école élémentaire en ce qui concerne les handicaps mentaux. En Italie, dans le cadre de la politique d'intégration qui a été précédemment évoquée, se sont mis en place des S.I.M.E.E. (Service d'Hygiène Mentale pour les enfants en période de croissance) qui ont pour mission de suivre enfants et adolescents de 0 à 18 ans. Un S.I.M.E.E. est implanté pour environ 100 000 habitants et tente de travailler en liaison étroite avec les écoles, des heures de concertation étant prévues avec les enseignants. Cependant, comme leur nom l'indique, ces centres s'occupent essentiellement des problèmes mentaux et psychiatriques.

Il n'y a guère qu'en R.D.A. que, dès le jardin d'enfants, une étude exhaustive du cas de chaque nourrisson est effectuée dans le but avoué d'un dépistage des handicaps et des talents tant au plan médical que comportemental.

On conçoit à la suite de cet exemple que le risque de cette mesure pourtant indispensable soit le « fichage » des élèves et la « cession de responsabilité » des enseignants. On peut craindre par ailleurs la multiplication des handicaps ainsi qu'une médicalisation ou une psychiatrisation abusives des problèmes rencontrés par l'école, d'autant que cette dernière risque d'être le fait de psychologues, personnels non formés à l'approche clinique psychiatrique, par extension interne et abusive de leur mission.

2.La vie scolaire et le cursus des enfants

2.1 La politique d'intégration totale et ses limites

Ce point semble prioritaire dans notre réflexion dans la mesure où, dans de nombreux pays, il est apparu que la réduction des phénomènes d'inadaptation scolaire passait par une politique de non ségrégation. La cohérence apparaît ici très forte : si on veut que l'enfant inadapté ou handicapé ne se sente « ni étrange, ni étranger », il doit partager la vie de ses camarades « normaux » mais cette mesure ne va pas sans la mise en place d'une série impressionnante de moyens de tous ordres tant financiers qu'humains.

Nous avons évoqué précédemment les exemples de l'Italie et de la Norvège. Pour ce dernier pays, il faut insister sur les moyens considérables mis en oeuvre, rappeler que 10% des enseignants se consacrent au soutien alors que l'encadrement moyen est de 3 maîtres pour deux classes et que la moyenne par classe est de 18 élèves, signaler que la politique d'intégration a été conçue de façon généreuse et globale, visant à unir au sein de mêmes structures l'éducation des enfants, des adolescents, des adultes.

En Suède, depuis 1978, il a été décidé qu'on mettrait à la disposition de chaque école un crédit d'heures de ressources sur la base de 0,3 h d'enseignant / semaine / élève, ce qui revient à dire que chaque école bénéficie d'un crédit d'enseignement de 30 heures supplémentaires par semaine pour 100 enfants. Il appartient alors à l'équipe pédagogique de choisir le mode d'emploi de ce temps d'enseignant selon les difficultés locales, soit création de « cliniques », soit co-enseignement, soit création de groupes-classes plus petits. À l'heure actuelle, il apparaît presque certain que la plupart des écoles s'orientent vers la dernière de ces solutions. Il faut souligner que la formation des maîtres spécialisés (une année) est nettement orientée vers la capacité à préparer des programmes de formation individuelle et à exercer un rôle de conseiller pédagogique auprès des autres maîtres. Cette optique est également celle de la Norvège où les écoles spécialisées pour handicapés lourds servent de centres de ressources (matériels et programmes, aides en personnels et conseils) pour les écoles ordinaires accueillant des handicapés intégrés.

Concernant le Mainstreaming aux U.S.A., il est largement fait appel à des programmes individualisés et surtout à des « classes ressources » pour une fraction variable du temps de l'enfant ; l'intervention des spécialistes dans la classe régulière n'est pas exclue mais paraît peu courante. Les parents interviennent par ailleurs de façon variable selon les écoles dans les procédures d'aide et de soutien.

Cette forte cohérence ne va pas sans laisser apparaître certains problèmes qui paraissent peu ou mal résolus :

— celui de l'attitude des enseignants « réguliers » souvent prêts à accepter les moyens octroyés en vue de l'intégration sans pour autant changer leur comportement vis-à-vis du handicapé ou de l'enfant perturbateur, déléguant au maître spécialisé le soin de s'en occuper. Dans le Mainstreaming à Brookline, 20% des enseignants paraissent parfaitement engagés, 50% font d'honnêtes efforts et on ne peut guère compter sur les autres. En Suède, le choix fait par les équipes pédagogiques dans le sens d'une réduction des effectifs est-il un choix qui est destiné réellement à servir l'enfant inadapté ? On peut en douter quand on constate que les bases de la pratique pédagogique avec un petit groupe de 9 élèves encadrés de deux enseignants dans une école visitée paraissent peu élaborées

(ouvrage du commerce semblant très rétrograde pour l'apprentissage de la lecture, méthode « läslära »). Nous avons vu qu'en Italie le problème paraissait se poser de façon encore plus aiguë. Paradoxalement, on pourrait dire que dans un certain nombre de cas, les mesures d'intégration entretiennent chez l'enseignant « régulier » un désintérêt quant aux problèmes posés par les enfants inadaptés...

— celui de la limite à l'intégration. Dans tous les cas observés, il semble exister une limite : celle du handicap sensoriel ou physique lourd, celle de la déficience intellectuelle moyenne ou profonde, celle du trouble du développement de la personnalité. Le système dit « de la cascade » tel que tente de l'appliquer l'école québécoise donne une excellente idée des mesures prises et des seuils. Il existe encore en Italie 369 écoles spéciales privées et 18 000 écoles sur un total de 50 000 accueillent des enfants handicapés intégrés. En Suède, après vingt ans de politique tournée vers l'intégration, on compte encore, outre une école spéciale pour enfants aveugles, sept écoles pour sourds (660 enfants) et 13 000 places pour retardés mentaux (sur un total de 1,2 million d'élèves). Nous avons constaté que les « cliniques » d'observation annexées aux écoles accueillent des enfants présentant le plus souvent des troubles de la personnalité. En Norvège, pour la commune de Baerum (banlieue d'Oslo), 1 610 enfants sur 11 500 bénéficient des mesures d'intégration mais 176 restent placés dans des structures de l'éducation spéciale (1,5%) ;

— celui du prolongement de l'action d'intégration scolaire au niveau de l'enseignement secondaire puis dans la société. On est frappé en Suède par la modicité de l'aide accordée pour les enfants en difficulté dans les lycées : tel lycée qui accueille 700 élèves et qui dispose d'un équipement extrêmement remarquable et sophistiqué pour l'accueil des handicapés ne peut offrir aux élèves en difficulté scolaire qu'un « crédit » de 18 heures par semaine. Nos hôtes par ailleurs se disent extrêmement préoccupés de l'avenir social et professionnel des handicapés car il semble que peu de choses aient été prévues au plan national.

En Italie, la loi prévoit que les entreprises comptant plus de 35 employés doivent embaucher du personnel handicapé (5%), mais les « handicapés psychiques » sont exclus de la loi et parallèlement toutes les structures professionnelles spécialisées pour handicapés ont été ou supprimées ou sont en voie de disparition. On peut noter cependant l'existence de Centres Territoriaux de Réhabilitation s'occupant des handicapés lourds en vue de leur insertion dans le monde du travail.

En dépit de ces difficultés, l'expérience d'intégration apparaît dans les pays où elle est entreprise comme irréversible et généreuse. Les problèmes essentiels viennent sans doute du fait que son objectif premier est d'ordre social à long terme tout en permettant au jeune handicapé de vivre mieux dans l'instant son handicap en étant reconnu par l'autre. Cette mesure permet-elle de résoudre le problème légèrement différent de l'inadaptation scolaire ? Si on s'en tient au critère de fréquentation scolaire, cela ne paraît pas évident ; en Norvège, 16% des adolescents fuient, avant la fin de la scolarité obligatoire un système où tout est prévu pour leur épanouissement ; en Italie, où l'expérience est récente, ils sont de 25 à 30% au niveau secondaire ; en Suède, le problème n° 1 des enseignants rencontrés est celui de l'absentéisme et du manque de motivation des élèves qui au cours de la 8e et 9e année désertent l'école...

Là encore, il paraît sage de penser que la meilleure intégration est celle réalisée avec le consensus actif de l'équipe médico-pédagogique, des parents et... des enfants, avec les dangers d'intolérance que cela suppose vis-à-vis de ceux qui refusent l'intégration ; c'est le cas du Mainstreaming, des écoles alternatives et de l'expérience Jonathan. Ils constituent pour ces systèmes d'intégration des inadaptés en puissance...

2.2 La politique de ségrégation et les filières

Son abandon apparaît quasi général, au nom de ce qui a été dit précédemment, sauf en ce qui concerne les handicaps lourds ; sa cohérence peut paraître forte au plan pédagogique puisqu'elle vise à regrouper un nombre restreint

d'enfants de « niveaux » (et non de comportements) homogènes, permettant une sécurisation et une pratique scolaire adaptée.

On trouve encore des exemples de cette politique en France (classes de perfectionnement, S.E.S., classes d'adaptation fermées), en Autriche, où, à partir de la 4e année, donc au niveau secondaire, existent deux « filières ». Dans la filière 2 de la Hauptschule, les inadaptés paraissent sur-représentés (enfants ayant redoublé, difficultés de comportement, problèmes familiaux) mais il faut redire que cela ne pose pas de problème particulier et que ces classes ne sont pas perçues comme « classes rebuts ». Au niveau élémentaire, les enfants handicapés ou présentant des troubles du comportement sont placés dans des écoles spéciales (Allgemeine Sonderschule) (7% de la population scolaire à Vienne).

La tendance générale est à la mise en place de structures souples où l'enfant ayant des difficultés est pris en charge durant un temps limité quotidien (G.A.P.P. et classes d'adaptation éclatées en France – classes ressources dans la Mainstreaming et au Québec – « cliniques » dans les pays nordiques) ou annuel (classes d'adaptation françaises – classes spéciales pour apprentissage de la lecture en R.D.A.).

Il semble aller de soi qu'une politique de ségrégation entraîne souvent une multiplication des formes de structures (la France en a été un bel exemple avant 1970) et paraît peu propice à une intégration scolaire et sociale.

2.3 La pratique du redoublement

Elle apparaît généralement déconseillée pour résoudre les problèmes de l'inadaptation scolaire et ce sans doute en liaison étroite avec la politique d'intégration. Au moment où cette dernière prévaut pour des raisons sociales, affectives et comportementales, il serait paradoxal que, pour des raisons « étroitement cognitives », on refuse à certains enfants en échec « scolaire » de suivre leur cohorte d'âge.

Ce non redoublement s'accompagne, dans tous les pays où il est pratiqué, de la notion de « progrès continu » telle qu'elle est comprise au Québec où on s'appuie sur l'idée que l'objectif est d'amener l'enfant au maximum de ses propres possibilités, indépendamment de ce que sont amenés à réaliser ses camarades et en tout état de cause hors de tout esprit de compétition. De ce fait, la pratique du non redoublement s'accompagne souvent d'une absence de notation, laquelle d'ailleurs s'explique dans un contexte où on n'attache pas une importance primordiale aux objectifs cognitifs (école Jonathan), et où l'on dispose de nombreux moyens d'aides parallèles (Québec, Pays Scandinaves). On lui préfère une évaluation du « progrès continu » par « observation » de l'enfant dont la pratique paraît quelquefois peu objective du fait de l'absence préalable... d'objectifs définis.

La pratique du redoublement n'a pas non plus de raison d'être dans des systèmes scolaires où l'échec n'est pas dramatisé pour des raisons variées déjà évoquées (Autriche — RDA). En Autriche d'ailleurs il faut ajouter à cette raison le fait que c'est le même enseignant qui suit le même groupe d'enfants sur quatre années de scolarité. Elle ne se justifie pas non plus dans des systèmes admettant du fait de la différenciation ou de l'individualisation poussée de l'enseignement la possibilité de constitution de groupes plus ou moins hétérogènes (Mainstreaming — Mastery Learning).

On peut noter que parfois la différenciation de l'enseignement peut aller de pair, pour des raisons liées à la poursuite d'objectifs affectifs, avec la constitution de groupes multi-âges (Alternative School). La pratique du non redoublement paraît moins évidente comme réductrice de l'inadaptation dans des contextes où les objectifs restent implicitement ou non cognitifs, et où la pédagogie n'a pas su ou pu s'individualiser et se différencier. La baisse du taux de redoublement au CP en France ne peut en aucun cas être considérée comme le signe d'une meilleure atteinte de ce qui reste dans l'esprit de la majorité l'objectif prioritaire du CP : l'apprentissage de la lecture. Le non redoublement et la montée de la cohorte d'enfants passant entre les mains d'enseignants différents aboutit à une hétérogénéisation complète du groupe sans que l'enseignant qui « hérite » de la situation s'en sente responsable.

En France, en dépit des injonctions du législateur, la pratique du redoublement au CP existe encore; elle diminue dans les autres classes, mais on aboutit en fin de cycle élémentaire à

une double hétérogénéisation : celle des niveaux (liée au non redoublement), celle de l'âge (liée au redoublement). Il n'est pas rare de voir des cours moyens où les âges varient de 9 à 13 ans !

A défaut de structures parallèles suffisantes, le choix est alors l'abandon des objectifs cognitifs qui ne fait qu'aboutir à un renforcement des différences qui accentueront l'inadaptation de l'enfant au collège.

Il nous semble que dans ce domaine la meilleure cohérence soit offerte par le système à forte possibilité de différenciation ou d'individualisation du travail que nous évoquerons par la suite.

3. L'enfant et les adultes

3.1 Les personnels enseignants

Il semble qu'il faille relier l'inadaptation aux personnels par ce que l'on pourrait appeler le « confort » de ces derniers dans l'institution. Dans la mesure où l'inadaptation est le signe manifeste d'une perturbation de la relation existant entre l'enfant et l'enseignant, on peut se demander qu'elle est la part chez ce dernier d'une anxiété, d'un malaise qui peut trouver ses origines dans différentes sources :

— inadaptation de la personnalité de l'enseignant aux finalités assignées au système (explicites ou implicites, imposées ou « vécues » par l'intéressé). Il serait sans doute souhaitable de tenter de définir des conditions d'aptitude à la fonction enseignante en fonction des finalités poursuivies et d'établir des systèmes de sélection en conséquence, ne tenant plus principalement compte d'un niveau de certification universitaire ;

— manque de formation adaptée aux finalités et notamment absence de possession de techniques de « secours immédiat » pour un ou plusieurs élèves qui perdent pied surtout lorsque n'existent pas d'aides parallèles ;

— manque de « transparence » de la fonction éducative notamment du fait de l'évolution de celle-ci en cours de carrière ; l'obscurité, le manque d'objectifs « compréhensibles » et acceptés, paraissent rendre les enseignants malheureux ;

— incompatibilité entre les conditions de travail et les moyens pédagogiques et sociaux mis en oeuvre (taux d'encadrement trop élevé, absence de ressources) ;

— insécurisation liée au risque de chômage de l'enseignant, lui interdisant de s'investir dans une tâche éducative de longue haleine (cas des U.S.A. et du Québec) ;

— insatisfaction liée au manque de possibilité de promotion interne véritable amenant une « fuite » des enseignants formés vers d'autres cycles d'enseignement (cas de la France).

Ces points différents, et nous en oublions sans doute, sont autant d'éléments qui ne permettent pas à l'enseignant de prendre l'enfant en difficulté en charge, tant affectivement que techniquement, pouvant lui permettre d'avoir sur lui un regard positif et optimiste.

Avons-nous rencontré des enseignants satisfaits de leur fonction, fiers de l'être et ne demandant pas de bouleversements profonds du système pour continuer d'exercer ?

Oui indiscutablement en R.D.A. ; le « standing » des pédagogues de ce pays est moralement élevé, l'idéologie conformante ambiante étant sans doute un élément de poids dans ce confort moral, puisqu'elle amène à l'accord parfait des finalités internes et externes et par là même à la clarté vécue et perçue de la mission, laquelle est d'autant plus évidente que l'enseignant est partiellement choisi et évalué en liaison avec sa fidélité au socialisme. L'instituteur est-allemand est en outre parfaitement rassuré quant à la méthodologie à mettre en oeuvre pour faire progresser les enfants, laquelle donne un balisage strict du parcours pédagogique. Dans le domaine de l'apprentissage de la lecture par exemple, la méthode de lecture est unique, le matériel didactique standardisé, mais la différenciation est prévue et organisée pour les élèves en difficulté.

Cette analyse apparaît sans doute applicable à l'Autriche, pour des raisons sensiblement identiques tant en ce qui concerne le consensus

école société, qu'en ce qui touche à la sécurité et à la transparence du système.

A tous ces éléments, il faudrait ajouter que dans ces deux pays le chômage des jeunes est inconnu...

Généralement on peut considérer comme satisfaits les enseignants travaillant dans un système dont ils ont choisi les finalités et les méthodes (écoles Alternatives, Mainstreaming). Dans le cas des Alternatives, non seulement les enseignants apparaissent satisfaits mais on constate qu'ils assurent bénévolement davantage d'heures de travail. Cependant, une certaine inquiétude paraît exister quand le système peut être vécu comme trop marginal (cas de Jonathan). On peut estimer que dans ce cas, au volontariat des enseignants s'ajoute le fait que finalités et méthodes sont intégralement reconnues par les parents qui sont participants actifs. Cette remarque paraît aussi valable en ce qui concerne le projet Renouveau à Montréal où les enseignants ont une part importante, en liaison avec les parents, dans la mise en oeuvre du projet pédagogique.

Dans les autres cas, mais sans aucune prétention à une quelconque objectivité et exhaustivité, l'impression paraît beaucoup plus floue. Certes les enseignants scandinaves si on en juge par leur « décontraction » dans leurs rapports avec leurs élèves paraissent satisfaits. Ils se montrent pourtant inquiets de l'absentéisme, du manque d'évaluation de leur propre action, de l'incertitude dans laquelle ils se trouvent de répondre à l'attente des jeunes et des parents, et quelquefois de la violence dont ils risquent d'être victimes.

Les instituteurs américains bénéficiant du Mastery Learning paraissent ne pas se poser trop de questions et font confiance à la méthode très élaborée qui leur est confiée; elle leur impose de s'intéresser aux enfants en difficulté à certains moments et telle institutrice rencontrée a montré beaucoup d'enthousiasme pour tenter de parfaire l'oeuvre entreprise.

De cet examen très schématique que peut-on tenter de conclure? Sans doute que la perception de l'enfant inadapté échappe en grande partie à l'enseignant en tant qu'individu mais participe beaucoup plus de la façon dont il ressent la place de l'école dans la société, ce qui revient à reposer le problème de la cohérence des finalités externes et internes, et de la façon dont lui-même se perçoit dans l'école, en quoi et comment celle-ci le « reconnaît » et lui donne une part de responsabilité. Elle le reconnaît au moment de sa formation en lui assurant des connaissances « académiques » précises en vue de répondre aux problèmes que posent les enfants et notamment ceux qui sont en difficulté, en lui assurant aussi au delà d'un certain seuil l'aide de collègues spécialement formés sans qu'il y ait « déresponsabilisation ». Elle lui assure une part de responsabilité en lui permettant d'être à même de participer à l'application de la recherche fondamentale ou encore de travailler dans le cadre d'une recherche-action limitée. A cet égard, il faut noter que les bouleversements gigantesques remettant en cause la totalité d'un système scolaire insécurisent l'enseignant et renforcent sa méfiance vis-à-vis de tout changement, l'engluant dans un pragmatisme quelquefois étroit, nuisible à toute saisie des problèmes que pose l'inadaptation. Il en est de même de la multiplication des réformes sans préparation suffisante ni suivi. L'Autriche devrait pouvoir là encore nous servir de référence. Dans le processus d'évolution du système scolaire, ce pays considère que l'expérimentation est essentielle; mais il s'agit d'essais plutôt que d'expériences. Un projet pilote ne doit pas toucher plus de 10% des établissements. Il est lancé avec l'accord de tous ceux qui ont choisi de le mettre en oeuvre et qui prendront tout le temps nécessaire pour y parvenir (maximum 10 ans). Ce projet pourra en cours de route être modifié, abandonné ou généralisé, et comme nous l'avons déjà dit, s'il entraîne une transformation structurelle, une majorité des ⅔ est requise au Parlement pour son adoption.

A l'opposé, la Suède qui a dégagé le concept de la réforme permanente dans le cadre d'une démocratisation décentralisée et polyarchique ne paraît pas avoir abouti à « sécuriser » enseignants, parents et enfants.

Qu'on nous pardonne ce détour; il permet d'éviter le piège qui consisterait à ne considérer le problème que sous l'angle de la formation des

maîtres, tant dans sa forme que dans sa durée. Telle formation étroite (on peut « former » à l'application du Mastery Learning en 90 minutes!) pourra dans un certain contexte psychologique et social donner d'excellents résultats, alors qu'une formation large voire « lâche » n'aboutira qu'à l'insécurisation; par contre, la formation étroite limitera l'initiative possible de l'enseignant et le dévalorisera. Le problème des personnels face à l'enfant inadapté (car face aux autres enfants il n'y a pas de problème de personnel!) est, fondamentalement, un problème de cohérence car il met en relation la spécificité technique et humaine de l'enseignant et ce que la société fait de ce qu'elle a voulu faire de lui.

3.2 Les autres intervenants

Il s'agit là de toutes les autres influences qui s'exercent sur l'enfant en dehors de celle des enseignants et notamment les travailleurs sociaux de tous ordres, les parents, les médias, influences qui s'exercent soit dans l'institution elle-même, soit en prolongement de l'école.

Il paraît aller de soi qu'il n'existe pas de manifestation « apparente » d'inadaptation dans un système où tous les moyens sont mis en place pour prendre l'enfant en charge, continuellement et de façon concertée. Les deux exemples opposés par des aspects idéologiques évidents mais semblables par leur souci d'encadrement sont ceux de la RDA et de l'école Jonathan, toutes proportions étant gardées par ailleurs. En RDA, il faut toutefois signaler que dans la zone de Berlin la possibilité pour les jeunes et les enseignants de bénéficier de l'écoute des radios et TV « de l'ouest » ne va pas sans poser quelques problèmes. On conçoit que dans ces deux cas la manifestation de l'inadaptation soit le refus ou la résistance à la conformité ambiante.

D'une façon générale, le consensus école-parents paraît donner de bons résultats, peut-être parce que l'influence des médias en ce qu'elle peut avoir de néfaste comme véhiculant des valeurs contraires à celles de l'école est atténuée par les parents; sans doute aussi parce que les relais sociaux entre l'école et la famille et qui sont le reflet de l'incompréhension existant entre ces deux milieux n'existent pas ou peu. On ne peut ici que rappeler le mainstreaming et les écoles alternatives qui ont déjà été évoquées sous cet aspect; on se reportera également au document descriptif québécois concernant l'opération Renouveau pour rappeler qu'on peut instaurer des sessions d'animation ayant l'avantage d'harmoniser les valeurs dont s'inspirent respectivement l'éducation familiale et l'éducation scolaire. On peut aussi évoquer les « maternelles maison » (descriptif système québécois P. 108).

A contrario, la multiplication, nécessaire dans le contexte, des personnes de service social, nous paraît peut-être concrétiser la coupure de l'école et du milieu familial. C'est bien parce que cette coupure est importante qu'on a dû donner une place quelquefois considérable aux travailleurs sociaux. On évoquera ici encore les cas de la Norvège et de la Suède. Pour telle école visitée en Norvège de 380 élèves, on trouvera deux « assistantes sociales » (social workers) dont le rôle est de guidance et de conseil social; la ville de Stockholm met à la disposition de ses 70 000 élèves 85 travailleurs sociaux scolaires, 65 assistants scolaires et 1 680 animateurs de loisirs et assistants. Le fait cependant que ces travailleurs sociaux exercent au sein de l'école nous paraît positif, si on compare cette situation à celle de la France où les « assistantes sociales scolaires », en nombre d'ailleurs insuffisant, n'ont pas toujours du fait de leur appartenance au Ministère de la Santé, des façons de voir et d'intervenir identiques à celles de l'école.

Au terme de ce paragraphe, on voit combien ici la notion de cohérence paraît importante, tout en ne tombant pas dans le piège de l'ébauche d'un modèle inspiré d'une idéologie dont l'intolérance est intellectuellement peu acceptable.

4. L'enfant et la pédagogie

En « attaquant » cet ensemble, nous avons le sentiment d'aller à l'essentiel car nous n'avons jamais perdu de vue que nous travaillions sur l'inadaptation « scolaire », et qu'en cela la pédagogie ne devrait pas être minimisée tout en ayant à l'esprit que les préoccupations sociales ne peuvent être balayées par une vocation d'isolement de l'école, bien au contraire mais que tout échec « scolaire » reste, dans le contexte des finalités reconnues, un échec pédagogique.

C'est en cela que la pédagogie devrait constituer le « carrefour suprême des cohérences », intégrant tous les paramètres évoqués par ailleurs, dans sa conception (législateur, formation des enseignants), en ce qui concerne sa pratique (vie quotidienne de la classe), dans la façon aussi dont elle est pénétrée et perçue par le corps social.

4.1 Pour une pédagogie flexible

D'une façon générale, il semble que la réduction de l'inadaptation passe par l'adaptation de la pédagogie à l'enfant en difficulté, car il faut rappeler avec force que le problème pédagogique ne se pose qu'avec cette catégorie d'enfants et que cette dernière peut croître en fonction de la pédagogie pratiquée. Il ne peut y avoir que deux voies : celle de la flexibilité des pédagogies et celle de la flexibilité des structures.

4.1.1 Flexibilité de la pédagogie

La flexibilité de la pédagogie appelle soit la pédagogie différenciée, soit la pédagogie individualisée. Toutes deux cont également difficiles à pratiquer sans doute pour plusieurs raisons :

— d'abord parce que bien souvent existe une confusion entre ce que devrait être une pédagogie des procédures différenciées, supposant des approches et des supports variés selon les possibilités des enfants dans le double domaine des apprentissages instrumentaux et des comportements, et une simple pédagogie divisée ou fractionnée, amenant le maître à travailler par exemple sur des supports identiques (généralement polycopiés à partir de matrices commerciales, pratique courante au Québec et qui tend à se répandre rapidement en France) mais à des rythmes différents, ne faisant ainsi qu'accentuer les différences qui sont à la source même de sa pratique.

— ensuite parce que les objectifs assignés ou définis par le maître le sont de façon trop floue, liés à des finalités très larges entraînant de ce fait une absence de contrôle de son action et d'évaluation du système tout entier.

Dans tous les systèmes visités, la nécessité d'une pédagogie différenciée est proclamée ; dans la plupart des cas, cette volonté s'accompagne d'une réduction notable des effectifs dans les classes et de la multiplication des intervenants même face à de très petits groupes d'élèves. L'exemple le plus éclairant est donné par la Suède et la Norvège. Dans ce dernier pays, le Monsterplan insiste sur la nécessité d'une pédagogie différenciée « adaptant les programmes de telle sorte que les élèves puissent travailler avec des matériels différents, ou à différents niveaux, ou à des rythmes différents à l'intérieur d'un seul et même groupe classe ». En Suède, le recueil de la réglementation pédagogique (LGr 69), importante « bible » de 250 pages, augmentée de 28 fascicules de 25 à 50 pages chacun, insiste continuellement sur la nécessité de l'individualisation et de la différenciation. Nos visites de classes dans ces deux pays, en dépit de l'excellent taux d'encadrement, ne nous ont pas parfaitement convaincus de la prise en compte par les enseignants de ces directives... peut-être parce que par ailleurs ils savent pouvoir disposer d'aides importantes ?

Plus convaincants paraissent être les exemples des écoles britanniques adaptées à des populations multiculturelles et multiethniques, du mainstreaning et des écoles alternatives.

En Grande Bretagne, la mission s'est plus particulièrement attachée « à l'étude de » l'accueil des enfants d'origine asiatique dans les écoles de Bradford ; une des écoles visitées, qui comprend 280 élèves, regroupe dans des classes de 28 enfants environ des enfants dont les ⅔ sont d'origine asiatique ; les tâches individuelles prédominent, il y a une grande abondance de matériel écrit à cette fin, en anglais et en mathématique, à partir d'une planification très précise.

Dans le cas du mainstreaming, l'observation faite montre que le matériel nécessaire à l'individualisation existe en quantité et en qualité, mais au delà, ce qui paraît intéressant c'est que l'enseignant régulier utilise ce potentiel en ayant recours largement aux connaissances ou à l'expérience accumulées autour de lui ; il se situe véritablement dans un réseau de ressources auxquelles il doit pouvoir puiser pour soutenir sa démarche. On conçoit que dans ce contexte la notion d'enseignement individualisé ait plus qu'une résonnance « simplement » pédagogique ; la méthode est, par son insertion, rendue socialement praticable.

L'exemple des Alternative Schools est peut être moins pertinent, au regard de notre interrogation :

Les Alternative Schools sont la descendance des « Free Schools » des années 60 apparues d'abord en Angleterre puis en Californie. Il s'agit d'écoles qui s'offrent au public comme une option possible dans le choix qui leur est proposé : école traditionnelle, école professionnelle, etc... L'Alternative School n'est qu'un terme d'une alternative.

Elles sont issues d'une volonté de changement, d'un désir de réagir contre les méthodes collectives traditionnelles. Elles respectent les systèmes de « grades » et de « crédits » nationaux et ne bénéficient d'aucun financement particulier et d'aucune personne ressource.

Ce sont des écoles à petits effectifs (100 à 200 élèves) où le professeur guide le travail de l'élève, lui indique les livres à lire, provoque des regroupements en séminaires ; le travail est essentiellement personnel. Ce type d'école s'adresse surtout à des élèves de niveau secondaire ; deux écoles visitées concernaient des élèves de 4 à 12 ans. Elles paraissent convenir à des élèves ayant du goût pour l'étude et on peut constater que le recrutement qui se fait généralement dans les couches aisées de la population (upper et middle classes), s'opère sur une certaine sélection dont les critères écartent en fait l'élève en réelle difficulté d'apprentissage. Seule, l'école « Contact » du fait de son quartier d'implantation, accueille des enfants de milieu populaire.

Dans ces conditions, on comprend que la pédagogie, qui est celle du contrat et du projet, puisse s'individualiser tant dans le curriculum que dans la démarche, le « cours » du professeur étant rarissime, ce dernier « encadrant » les enfants dans l'évolution du « projet » qu'ils ont mis en oeuvre.

Peut-on parler de différenciation et d'individualisation dans le cas d'une école comme Jonathan ? Les visites effectuées, trop courtes pour donner à notre appréciation une valeur réelle, ne nous ont pas convaincus ; certes les enfants s'occupent à des « tâches » qu'ils ont choisies en fonction d'un milieu de vie qui leur est offert, mais on est frappé par la pauvreté de ce milieu de vie scolaire, l'éparpillement des enfants, l'étirement du temps, le manque de suivi et de cohérence dans leur action, l'adulte n'intervenant pas. L'absence de préoccupations « académiques » amène les éducateurs à la négation de toute valeur attribuée au matériel didactique tant dans son origine que dans son utilisation, et à l'absence de tout contrôle scolaire. Ces remarques qui posent le problème de l'individualisation dans une optique tout à fait différente de celle du mainstreaming sont d'ailleurs à relativiser quand on considère dans le « système Jonathan » l'école des « P'tits Castors » par rapport à celle de Querbes ou à Jonathan elle-même. Dans chacune, et en fonction des attentes des parents, la part des préoccupations « scolaires » est variable.

On conçoit que la cohérence nécessaire à cette forme de pédagogie tant au plan « idéologique et affectif » (Jonathan) qu'au plan pédagogique (mainstreaming) la rende difficile, par le fait notamment que plus l'acte pédagogique est flexible, plus le nombre d'objectifs pris en compte doit être grand.

L'application de cette pédagogie par voie « législative » risque de n'aboutir qu'à une demande accrue de moyens nouveaux en vue de l'abaissement des effectifs. Elle risque également d'amener les enseignants, du fait de la multiplicité des objectifs évoqués ci-dessus, à privilégier l'évaluation comportementale et affective, relativement lâche et à perdre de vue les éléments cognitifs. L'inadaptation scolaire est alors effectivement non révélée par absence de critères, elle risque d'apparaître en fin de cursus sous forme de carences instrumentales profondes, acceptable dans certains contextes économiques du fait de l'absence de chômage (Norvège), mais plus ou moins anxiogènes en d'autres lieux (Grande Bretagne, Québec). Dans le cas du Mainstreaming par exemple, on jugera vain d'avoir « exorcisé » l'échec pendant la durée de l'enseignement obligatoire puisque les différences semblent réapparaître de façon spectaculaire au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur. (pourcentage variant de 10 à 80, sans que ce pourcentage puisse être pris comme une donnée globale dans la mesure où, à Boston, ceux qui visent l'enseignement supérieur passent par le secteur privé du secon-

daire; ces pourcentages constituent donc simplement des indices de déperdition d'élèves des écoles publiques).

Comme il a été signalé précédemment, pour que cette pédagogie soit réductrice de l'inadaptation, il est indispensable qu'elle ne soit qu'un élément de tout un contexte de prise en charge concertée des enfants, un maître ne peut être « livré » seul au problème de l'individualisation ou de la différenciation face à 30 enfants de niveaux et d'âges différents. L'appui matériel et humain est indispensable.

4.1.2 Flexibilité des structures

Elle est réalisée en vue de s'adapter à des groupes restreints et relativement homogènes d'enfants, sans ségrégation, donc avec une « souplesse » dans le passage des structures régulières à ces structures de soutien. Cette mesure déjà évoquée précédemment permet l'individualisation par des spécialistes et une meilleure définition des objectifs à atteindre (GAPP et classes d'adaptation en France — Utilisation souple du personnel de soutien au Québec — « Cliniques » dans les pays scandinaves — Classes ressources du mainstreaming).

Elle nécessite donc une formation spécifique des maîtres et correspond à une politique chère; elle risque, si la concertation n'a pas lieu de façon sérieuse entre l'enseignant régulier et le maître de soutien, à amener à une perte du sens de la responsabilité de l'enseignant régulier, ce qui réintroduit une forme sournoise de ségrégation dont souffrent parfois encore les GAPP et les classes d'adaptation en France.

En fait, toutes les solutions intermédiaires peuvent être trouvées en tenant compte de l'existence des seuils d'intolérance à l'inadaptation plus ou moins définis dans chaque système. On peut résumer ces possibilités dans la grille suivante:

Le recours aux pointillés cherche à illustrer le fait que dans un système souple où l'intégration est correctement pratiquée, la porosité pourrait être totale, mais on conçoit qu'en ce qui concerne la France par exemple les enfants déficients intellectuels légers, que la loi considère comme « handicapés » mais que le bon sens aurait tendance à classer parmi les élèves inadaptés, se trouvent placés de façon « étanche » dans le secteur B/C — III.

Par contre, certaines écoles optionnelles, comme Jonathan, ne paraissent pouvoir s'intégrer à cette grille.

4.2 *Pédagogie centrés sur un apprentissage: le Mastery Learning*

Pour quelques cas, la pédagogie pratiquée en vue de la réduction de l'inadaptation paait plus en liaison avec un contrôle continu centré sur des objectifs parfaitement et étroitement cernés, déterminés par la progression, amenant l'enseignant à obligation d'un effort constant de contrôle de l'acquis de ses élèves au plan cognitif essentiellement.

L'exemple le plus éclairant à ce sujet nous paraît être le Mastery Learning déjà cité et dont on trouvera la relation dans la fiche de mission annexée.

Cette fiche de mission se veut aussi complète que possible du fait de la très forte cohérence pédagogique proposée au maître et à l'enfant, dont on perçoit les limites mais qui paraît donner de bons résultats à Chicago, sans que pour autant il soit possible d'affirmer qu'on a trouvé « la méthode » pour remédier à toutes les difficultés.

4.3 *Inadaptation et pedagogie centrée sur les objectifs*

On peut penser qu'une pédagogie qui vise à réduire l'inadaptation et ses manifestations doit pouvoir tenir compte des tendances évoquées

Forme de l'enseignement / Types d'enfants enseignés	I Régulier	II avec soutien		III Spécialisé
		en classe	en dehors	
Sans problème A				
Inadaptés B				
Handicapés C				

précédemment, c'est-à-dire, offrir aux enfants, en fonction de leurs difficultés, des structures variées, reliées entre elles par une volonté d'aide de la part des adultes éducateurs, dans lesquelles des objectifs cognitifs et instrumentaux identiques pourraient être poursuivis à partir d'approches acceptant des comportements affectifs et psychomoteurs ainsi que des modes d'appréhension différents.

Cela revient à tenter de promouvoir une pédagogie du projet centrée sur les objectifs, et on peut constater que c'est la tendance générale actuellement (France — Québec — Suède). Tendue vers la réalisation d'un projet avec les élèves elle s'efforce, le projet étant analysé en termes d'objectifs, de motiver une activité authentique de l'enfant mettant en jeu l'ensemble de ses potentialités.

Toutefois, cette tendance ne peut aller sans l'engagement des enseignants dans cette forme de pédagogie et dans la définition même de ces objectifs en fonction de ce que, faute de mieux nous appellerons le « milieu », pris au sens le plus large et incluant les enfants et les parents. La tâche des enseignants devrait se limiter à la définition des objectifs opérationnels, le recensement des objectifs notionnels, cognitifs, affectifs et psychomoteurs étant du ressort de la recherche pédagogique. Celle-ci devrait pouvoir travailler en collaboration étroite avec les centres de formation des maîtres afin de s'assurer des possibilités réelles de réponse du « terrain » sur des éléments limités. On conçoit dès lors que ce travail de définition d'objectifs à partir d'un milieu, ne puisse s'effectuer que si s'instaure un travail d'équipe des enseignants leur permettant d'élaborer des ensembles d'objectifs et de matériels qui soient cohérents sur un groupe scolaire où sur un secteur. Cela suppose évidemment un temps de concertation institutionnellement prévu sur le lieu de travail et une formation fortement axée sur ce type de pédagogie les amenant par le biais de l'évaluation pratiquée constamment (contrôle et évaluation des comportements) à réfléchir à leur démarche pédagogique.

Il ne s'agit pas ici de tomber dans le piége d'un réductionnisme étroit de la mise en place d'une pédagogie par objectifs mal comprise, qui considérerait l'évaluation comme une somme de segments additifs. La cohérence de la proposition ne vaut que par l'unité d'une approche de l'enfant, partant de ce qu'il est, et fixant dans le cadre d'objectifs généraux les objectifs que l'on se propose d'atteindre, avec lui, dans un contexte donné et selon des « grilles » qui certes présenteront de nombreux éléments applicables à tous, mais qui pourront, pour tenir compte des différences inévitables, des incohérences propres à toute approche humaine, des tensions indispensables, rester largement ouvertes pour supprimer les contradictions dénoncées précédemment. C'est cette ouverture qui permettra des retouches limitées, dans l'étendue humaine, temporelle et spatiale du système éducatif, tout en évitant à l'éducation de sombrer dans l'utopie du modèle unique.

Une telle pratique nécessite des aptitudes particulières chez l'enseignant : capacités d'analyse et de synthèse pour élaborer partiellement des progressions à partir de l'observation des enfants ; aptitudes relationnelles positives pour pouvoir travailler avec d'autres ; qualités de rigueur pour veiller à ce que la « baisse du niveau » ne s'effectue pas rapidement, et pour prévenir une trop grande dispersion par rapport aux objectifs généraux.

Cela suppose peut-être que l'on ose parler de sélection des enseignants et qu'elle soit pensée en vue de la formation qu'ils devront recevoir et de ce que l'on attend d'eux.

Les modèles « Allemands de l'Est et Autrichiens » ne nous paraissent pas transposables pour des raisons évidentes liées à la spécificité des contextes socio-politiques nationaux ; le modèle « Jonathan » par sa quasi marginalité et le flou de ses exigences académiques paraît difficilement validable à l'échelle d'une nation. Les modèles Suédois et Norvégiens paraissent des modèles « chers » dans lesquels le luxe des structures semble n'avoir pas toujours été suivi de l'engagement humain nécessaire à l'utilisation parfaite des ressources et dont l'aisance économique actuelle masque partiellement les problèmes ; le modèle Italien, très généreux, est encore trop « sauvage » et trop peu structuré ; il

ne répond d'ailleurs pas exactement à notre interrogation.

Ce qui sans doute, dans nos observations de mission paraît le plus utilisable dans la perspective de la réduction de l'inadaptation, pourrait être des éléments inspirés du « Mastery Learning » et d'autres empruntés au « Mainstreaming ».

Ce qui nous a séduit dans le Mastery Learning est le fait qu'il propose à tout enseignant une démarche qui paraît fiable pour l'apprentissage de la lecture dont on connaît l'importance dans l'émergence des phénomènes d'inadaptation, ménageant de façon cohérente et pensée des disponibilités de différenciation et de perfectionnement pour peu que, dans d'autres domaines la créativité de l'enseignant soit possible et stimulée. Il a la qualité de prendre en compte « l'aspect affectif du vécu scolaire... faisant éclater le cercle vicieux de la démotivation par l'échec et de l'échec par la démotivation... il repousse l'option d'un caractère inévitable d'une très grande inégalité des performances... et remplace une évaluation comparative par une évaluation critériée »[1]. Certes, il n'a rien de romantique, mais il faut se garder de le considérer de façon mécaniste.

Il tente de résoudre une forme de l'échec scolaire par une stratégie pédagogique et apparemment il y parvient.

Mais c'est précisément parce qu'il ne s'attaque qu'à une forme de l'inadaptation scolaire qu'il nous paraît devoir être complété par l'apport du Mainstreaming.

Nous avons vu qu'à côté d'une forme d'enseignement faisant largement appel à l'individualisation de la part de l'enseignant régulier (ce qui suppose un matériel important et diversifié), le Mainstreaming plaçait une « classe ressource » qui devait collaborer étroitement avec la classe régulière. Afin que le recours à l'enseignant spécialisé soit compris comme une prise en charge en co-responsabilité, il est fondamental de comprendre que ces classes ne viennent pas seulement au secours des élèves en cause, mais encore des maîtres qui n'ont pas su s'adapter ou diversifier leur pédagogie en tant que de besoin. On pourrait ajouter qu'il serait souhaitable que, comme dans les « Alternative Schools », des projets, exploitables en termes d'objectifs diversifiés, soient à la base de l'enseignement individualisé.

4.4 Pour une pédagogie ouverte aux parents et aux enfants

4.4.1 Intégration des parents

Une telle approche permettrait en outre de prendre en compte l'intervention des parents en vue de la réalisation d'une éducation aussi cohérente que possible et d'une certaine « ouverture de l'école sur la vie », par leur participation active, indispensable d'ailleurs si on se situe dans la perspective de l'intégration.

Cette participation peut se faire au niveau administratif avec des responsabilités réelles (Mainstreaming — vois supra p. 25), mais aussi dans le domaine éducatif. Au Québec, des parents peuvent, par l'intermédiaire du conseil d'orientation, décider du projet éducatif d'une école.

Dans le Mainstreaming « pré-élémentaire », la participation des parents est souhaitée 1 jour sur 15 pour relayer l'action de l'école. Dans les Alternative Schools, les parents se rencontrent une fois par mois pour planifier avec les professeurs les activités scolaires et parascolaires. L'A.S. élémentaire fait de l'obligation pour les parents de venir une demi-journée par semaine participer à la gestion du jardin d'enfants ou de la bibliothèque, l'un de ses traits dominants. Dans ce dernier cas d'ailleurs, les parents sont même impliqués dans le choix des enseignants.

Dans le cadre défini précédemment, on voit l'intérêt de cette participation-action si on veut réellement que, pour une politique de réduction de l'inadaptation et de démocratisation, l'école travaille en liaison avec le milieu. La mise en place d'une intégration effective des enfants handicapés est peut-être l'occasion d'une amorce intéressante de ce que l'on pourrait appeler « l'intégration des parents ».

1) Arthur MARSOLAIS — Modèles d'interventions et stratégies face à l'inadaptation scolaire.

Cependant, ces derniers nous paraissent pouvoir prendre place dans l'école selon deux formes également pernicieuses. Celle dans laquelle ils sont présents dans l'école et se substituent à l'enseignant et celle qui les amène par les décisions qu'ils peuvent prendre à exercer un véritable pouvoir de direction.

L'école Jonathan nous paraît bien illustrer le premier cas : il n'est pas rare d'y voir fonctionner des « ateliers » à dominante nettement scolaire (apprentissage du Français ou de la Mathématique) sous la responsabilité de parents alors que les enseignants sont occupés à des tâches que l'on peut qualifier d'éducatives : c'est dans ce cas nier la spécificité de l'approche pédagogique et il nous semble, ce qui d'ailleurs est cohérent dans ce contexte, que c'est ne pas reconnaître la compétence technique de l'enseignant.

Le Mainstreaming dans certains cas et la Suède illustrent le second cas de figure. A Brookline, la participation des parents, essentiellement légaliste et revendicative, est parfois perçue comme menaçant le processus éducatif d'une certaine paralysie rétrograde.

En Suède, la loi de 1976 sur les conditions de travail dans les écoles (Skilare — Inere — Arbete. SIA) avait pour but d'établir des contacts entre l'école et la communauté nationale, dans une perspective de démocratisation de l'enseignement. Elle tentait de ce fait de mêler dans un certain nombre de conseils enseignants, parents et élèves. L'application de cette réforme a été suspendue en raison de l'impossibilité d'arriver à un accord sur la journée de travail des enseignants, mais aussi semble-t-il du fait des progrès du pouvoir exercé par les parents, auquel s'opposent les syndicats d'enseignants. En fait, dans de nombreux cas, les parents qui « participent » au sein des différents conseils appartiennent aux classes moyennes et supérieures et constituent de redoutables groupes de pression, voire « de direction » dont on peut se demander d'ailleurs s'ils sont à même de pouvoir envisager la réduction des problèmes posés par les enfants en difficultés qui sont, en général, les enfants « des autres ». Dans le cas français on peut d'ailleurs noter que les représentants des parents au sein des instances réglementaires sont souvent... des enseignants. Leur appartenance à une fédération très puissante fausse par ailleurs quelque peu le « jeu » de la concertation.

A la limite, on peut penser, à contrario, qu'une non participation « acceptée » des parents peut être le reflet de la confiance absolue qu'ils placent dans l'école : c'est essentiellement le cas de l'Autriche. Ce fut sans doute le cas de la France avant les années 50, c'est quelquefois encore le cas de parents d'enfants immigrés.

On peut par contre affirmer sûrement qu'une « participation » sporadique et extérieure des parents, n'aboutissant qu'à l'émission de voeux dont on sait qu'ils ne pourront être pris en compte, sans aucune action dans le niveau scolaire et sans modification de l'attitude des enseignants, ne peut être que perturbante et frustrante par les malentendus qu'elle engendre, qui se traduisent sous forme de tensions agressives et aboutissent à un désengagement réciproque des « partenaires ». C'est bien souvent le cas en France où la mise en place des « conseils d'école » par la loi de 1975 n'a nullement porté ses fruits.

4.4.2. Place des enfants

La perspective pédagogique envisagée précédemment doit permettre enfin de prendre en cmpte l'enfant qui « s'intègre » naturellement dans la démarche pédagogique pour peu que, de façon explicite et évaluable, les objectifs affectifs et psychomoteurs et non seulement les objectifs cognitifs, soient effectivement pris en compte ; leur participation est en effet étroitement liée aux méthodes d'enseignement, lesquelles sont incluses dans la définition des objectifs s'ils sont correctement articulés. Elle n'est d'ailleurs possible et « crédible » qu'à partir du moment où existe une cohérence entre la démarche souhaitée des enfants et celle effectivement réalisée par les adultes (travail d'équipe notamment).

De l'absence de responsabilité dans la démarche, comme dans le Mastery Learning, à la participation effusive de Jonathan où les enfants « organisent » leurs espaces, leur temps, leurs démarches d'apprentissage, à moins qu'ils ne soient effectivement victimes de leur non activité

comme nous avons pu le constater, il peut y avoir un moyen terme, plus pédagogiquement pensé dans le cadre du projet. C'est surement difficile à l'école élementaire mais cela parait propre à donner à l'élève une image positive de lui-même (mainstreaming — alternative schools).

CONCLUSION

En conclusion et de façon synthetique, les missions et nos réflexions nous amènent à penser que réduire l'inadaptation scolaire c'est travailler à :

- clarifier les finalités de l'école et les limiter à ce que cette dernière peut effectivement apporter en fonction du contexte dans lequel elle se trouve insérée ;
- amener les parents et les enfants à être réellement des partenaires de l'éducation afin que l'action au sein du milieu scolaire soit effectivement relayée socialement, et que se comble le fossé qui continue de dramatiquement se creuser entre ceux qui « font l'école » et ceux « qui l'utilisent » ou la subissent ;
- ne pas perdre de vue que le problème de l'inadaptation scolaire est lié, dès l'école élémentaire, aux problèmes sociaux et ne peut s'isoler dans un certain nombre de pays de la confience que l'on peut placer en la garantie d'un emploi futur.

D'une façon plus particulièrement pédagogique, les quelques éléments centraux pouvant amener une réduction de l'inadaptation tout en respectant la personnalité des enfants et des maitres pourraient viser :

- à agir dans le sens d'une prévention précoce (niveau élémentaire) des handicaps par une liaison étroite des observations du corps médical spécialisé et du corps enseignant ;
- à travailler à partir d'objectifs aussi clairs et explicites que possible, tant pour les enseignants que pour les parents et les enfants, chacun participant, en fonction et à partir du milieu, à leur élaboration ;
- à s'attacher à un contrôle constant de la pédagogie pratiquée permettant à chacun de se situer aussi exactement que possible ;
- à dégager les moyens de tous ordres nécessaires à la réalisation des objectifs définis, les diversifiant et les individualisant en tant que de besoin, tendant vers l'intégration tout en ne négligeant pas l'existence de seuils de tolérance difficiles à franchir ;
- à pratiquer une pédagogie réellement adaptée n'excluant pas l'existence de groupes de niveaux pour les apprentissages fondamentaux, à condition que cette pratique se poursuive tout au long de la scolarité obligatoire.

2. PROJET DE RÉDUCTION DE L'INADAPTATION SCOLAIRE À L'ÉCOLE SECONDAIRE

Le rapport « descriptif » de l'inadaptation scolaire à l'école secondaire (Cahier n° 2 du COPIE) avait mis en évidence la difficulté de cerner un phénomène à la fois massif et récent. Il n'y a en effet pas si longtemps l'enseignement secondaire « traditionnel » n'accueillait que les élèves qu'il sélectionnait en fonction de ses propres critères, alors que l'enseignement primaire certifiait et sanctionnait sur des critères différents le bon achèvement de la scolarité obligatoire en école primaire.

La même courte période a connu la démocratisation de l'accueil dans l'enseignement secondaire et l'explosion des effectifs due à la conjugaison du renouveau démographique postérieur à la seconde guerre mondiale et d'une nouvelle demande sociale d'éducation, individuelle et collective. Parallèlement les contenus de l'enseignement secondaire étaient l'objet d'une profonde remise en question dans le but de les adapter **à l'accélération du progrès des connaissances** dans un climat de compétition scientifique et technologique mondiale et, sur le plan des mentalités, dans la perspective d'une amélioration continue de la satisfaction des besoins sociaux par la croissance économique.

Toutes les grandes réformes structurelles de l'éducation qui affectèrent l'ensemble des pays industrialisés dans les années soixante — de ce point de vue les organisations internationales, comme l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques, qui s'intéressent à l'éducation ont joué un rôle capital dans la diffusion de concepts-clés auxquels se sont référés les réformateurs nationaux — ont été sous-tendues par une même vision prospective du contexte socioéconomique de la fin du siècle: mécanisation accélérée du secteur primaire (agriculture, forêts, pêche, mines), automation dans le secteur secondaire (industrie de transformation), essor du secteur tertiaire (services). Les planificateurs ont déduit de ce modèle des prévisions de besoins de main d'oeuvre aux différents niveaux de qualification, auxquels correspondaient des niveaux scolaires.

Des équations ainsi établies entre performances scolaires (réduites par souci de commodité à des indicateurs de durée de formation) et offres d'emplois ressortait un tarissement des besoins de main d'oeuvre non formée (niveau scolaire élémentaire), un besoin croissant de main d'oeuvre dont la qualification professionnelle requérait un niveau scolaire de fin de premier cycle secondaire, et surtout une demande très accrue de techniciens supérieurs (fin de scolarité secondaire + enseignement supérieur court). Curieusement l'enseignement supérieur traditionnel restait relativement peu touché et il ne le sera qu'à la fin des années soixante (la crise de 1968 affecte, à quelques mois près, la plupart des universités occidentales) lorsque précisément les flux accrus de sortie de l'enseignement secondaire ne pourront plus être absorbés par des débouchés traditionnels qui évoluent peu quand ils ne subissent pas une réduction dramatique (en particulier le recrutement des enseignants pour le niveau secondaire).

Dans les pays à économie planifiée centralement, le système éducatif a été entièrement restructuré pour répondre aux nouveaux besoins de main d'oeuvre, du moins aux prévisions qui étaient faites (école polyvalente de 9 ou 10 ans de l'Union soviétique et de l'ensemble des pays du Conseil d'Aide Économique Mutuelle (CAEM — Comecon). Dans les pays d'Europe Occidentale et en Amérique la planification et les politiques de la main d'oeuvre ont adopté la même approche avec une liaison moins directe, plus incitative, avec la politique de l'éducation.

Il y a eu surtout une remarquable convergence — voire un recouvrement — avec l'évolution des mentalités à l'endroit de l'école, qu'on retrouve fixée dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 et qui inspire l'action de l'UNESCO: **le droit à l'épanouissement de la personnalité de chacun dans l'école et par l'école**, qui fait de celle-ci et donc de l'allongement de la scolarité le principe moteur de la promotion individuelle et collective. Toutes les

lois récentes sur l'éducation se réfèrent d'abord à ces principes de droit à l'éducation non plus seulement primaire mais aussi secondaire[1].

Ces deux approches — relevant par ailleurs de sensibilités opposées — ont conduit à un développement et à une remise en cause du fonctionnement de l'enseignement secondaire sommé de répondre à de nouvelles finalités externes relevant à la fois de la philosophie économique du « capital humain » et de celle de l'« ingénierie sociale ». Cela rompt l'équilibre qui s'était établi séculairement entre sa finalité profondément humaniste (et dans le concret uniquement académique) et sa finalité externe : assurer le renouvellement de l'élite intellectuelle scientifique et littéraire et, pour le plus gros de la troupe, satisfaire les besoins de l'encadrement (candidats aux concours de la Fonction Publique (et en particulier futurs enseignants), élèves des petites et grandes écoles d'ingénieurs...)

Le bouleversement a été à la fois universel et rapide dans des systèmes caractérisés par leur rigidité statutaire, par l'énormité des effectifs humains, par l'atomisation de la production finale et la quasi-absence de moyens mécaniques de substitution à tout ou partie de l'action des personnels.

Pour ce qui a trait aux finalités internes[2] du système, la situation — et son évolution — est moins évidente. On entre en effet dans le domaine du su qui est tu, voire de l'indicible. Un discours est partout tenu par les représentants autorisés des personnels qui tend à faire croire que la finalité d'épanouissement des personnes est aussi bien la finalité interne que celle qui a été objectivement fixée de l'extérieur, par le législateur, à l'école secondaire.

Pourtant dès qu'un dialogue réel s'établit, comme cela a été possible dans nos différentes missions d'observation, on voit une partie du corps enseignant et des chefs d'établissement évoquer très nettement la nécessité du maintien du niveau académique dans les différentes disciplines d'enseignement. On a ainsi pu observer — Séminaire de BLOIS, 1980 — que des enseignements, dont la bivalence avait été instituée pour remédier à l'excessive pluralité des enseignants auxquels doit faire face un jeune élève du secondaire, ne se comportent pas autrement que des professeurs traditionnels du second degré. De ce fait la démarche d'intégration de tous les enfants dans une même école secondaire peut se traduire par un renforcement, pour l'évaluation et l'orientation scolaire et professionnelle, des critères académiques. L'horizon de référence des enseignants, se situe alors dans le second cycle traditionnel, lui-même plus ou moins dominé par les exigences de l'enseignement supérieur. L'alignement sur les anciens professeurs du secondaire élitiste n'est plus seulement un objectif de promotion professionnelle mais s'opère déjà et massivement dans le comportement pédagogique. La généralisation de la finalité interne du secondaire qui était la préparation à l'étude et à la recherche universitaire crée une tension avec les objectifs de la finalité externe « sociale » de l'école secondaire démocratisée : assurer l'épanouissement des personnes, réduire l'inégalité des chances, prendre en compte et valoriser l'ensemble des potentialités des élèves.

C'est cette tension qui explique le malaise quasi universel de cette « école moyenne », ou se révèle — et se sanctionne par l'orientation — l'inadaptation scolaire, aussi bien vis-à-vis des établissements du second cycle secondaire ou de l'enseignement professionnel en aval qui établissent leurs propres critères d'évaluation que vis-à-vis de l'enseignement élémentaire, au point que le fossé, la distorsion entre les attentes et les comportements pédagogiques des maîtres de l'élémentaire et du secondaire soit généralement considéré comme un facteur perturbant pour les jeunes déjà en difficulté, et donc comme un facteur d'inadaptation.

L'étude d'un projet de réduction de l'inadaptation scolaire à l'école moyenne présentera **d'une part** ce qui résulte de l'interprétation des rapports des missions d'observation en particulier pour

---

1. Cf. article 4 de la loi française du 11 juillet 1975 portant Réforme du système éducatif : « Tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire ».
2. Voir leur définition, p. 20

— la structuration de l'école moyenne
— la préparation des jeunes à la vie par l'insertion sociale et professionnelle
— les stratégies de réduction de l'inadaptation scolaire à travers l'objectif de l'école moyenne pour tous

d'autre part, les axes de mise en oeuvre des principes généraux d'une politique de réduction de l'inadaptation scolaire avant la fin de la scolarité obligatoire :

— la rénovation des pratiques pédagogiques
— méthodes (dont évaluation)
— personnes (enseignants — éducateurs)
— mesures de structuration adaptées de la population des établissements...
— une vie scolaire en harmonie avec les attentes et les comportements sociaux.

A) L'APPORT DES OBSERVATIONS...

I- LES GRANDS TYPES D'« ÉCOLE MOYENNE » ACTUELLEMENT EXISTANT

Il s'agit ici de mieux cerner la spécificité du rôle de cette école secondaire, après la disparition de sa spécificité la plus visible : à la différence de l'école primaire elle n'accueillait pas tous les enfants mais une élite selectionnée en fonction de **ses propres critères** (ancien examen d'entrée en système français, école « classiques », secondaire général, écoles de métiers, écoles d'agriculture, etc. dans le paysage québécois).

La démocratisation de l'accès à l'enseignement secondaire a enlevé à ce dernier son pouvoir traditionnel de réduction de l'hétérogénéité des performances académiques des élèves à l'entrée (et de manière indirecte le pouvoir de pression pédagogique sur l'enseignement élémentaire en amont) et, en tout cas, de tous les enfants dont « on » estime pour diverses raisons (âge, comportement) qu'ils « n'ont rien à faire ici » ou qu'ils ne tireront pas de profit d'études prolongées (âge, milieu familial ...).

1.1 Les modèles liés au rôle traditionnel de l'enseignement secondaire

La spécificité ancienne apparait encore nettement marquée dans le système autrichien caractérisé par la juxtaposition de trois types d'écoles cohérentes :

— l'école primaire (VOLKSSCHULE) prend les enfants à six ans pour quatre années, pendant lesquelles le même enseignant polyvalent suit sa classe. Au terme de ces quatre années, et en fonction essentiellement de l'évaluation faite par l'instituteur, les enfants abordent les études secondaires qu'ils peuvent effectuer dans trois types d'établissements : la Hauptschule (qui est la prolongation de la Volksschule, soit une sorte d'école primaire supérieure), le Realgymnasium (sorte de collège d'enseignement moderne), le Gymnasium (qui est un lycée comprenant les deux cycles de l'école secondaire). Dans les deux premiers établissements les élèves sont répartis en deux filières suivant leur niveau de performances scolaires.

Dans ce système le redoublement est relativement exceptionnel comme le changement de filière et il n'y a que peu de passerelles, ce qui fait que statistiquement l'orientation de fin de primaire prédit très largement le sort futur de l'élève.

Un tel système permet aux différents maitres charges des premières années de l'enseignement secondaire de travailler dans la clarté. Pour les élèves des ***Gymnasium*** *et de la filière I la finalité de l'enseignement secondaire est le lent apprentissage de la conceptualisation par l'entrainement aux différents langages symboliques ainsi que l'initiation à une culture de l'honnête homme. Pour les élèves de la filière II des* ***collèges modernes*** *et ceux des* ***écoles primaires supérieures****, il s'agissait de donner en quatre années une formation de base sur laquelle se grefferait ensuite la formation professionnelle en apprentissage (53,5% des jeunes à la fin de la scolarité obligatoire), les meilleurs élèves des écoles professionnelle parvenant à des diplômes de techniciens de l'industrie et des services.*

L'allongement d'une année de la scolarité obligatoire (15 ans — décidé en 1966) n'a pas modifié cette répartition de la population scolaire mais amené la création d'une structure originale le Polytechnischer Lehrgang (cours polytechnique). Celui-ci rassemblant 25 à 35% d'une classe d'âge, est constitué par des enfants qui à 14 ans ont achevé leur premier cycle secondaire, dans les trois types d'établissements possibles, et qui, pendant cette année de transition, vont se déterminer pour une formation professionnelle ultérieure. Ils reçoivent un enseignement général garantissant la maitrise d'une culture de base, les informations pratiques utiles pour leur insertion future, très peu de formation préprofessionnelle (2 à 3 heures par semaine) mais font des visites, très soigneusement préparées, d'entreprises qui leur permettront de choisir leur métier.

Pour ces élèves également, la mission de l'école secondaire est claire : une culture générale de base, accordée aux exigences des services, extérieurs au système éducatif, chargés de l'insertion professionnelle.

Le bon fonctionnement d'un tel modèle qui n'est véritablement pas remis en cause en Autriche — ne serait-ce que par les règles qui imposent un accord des 2/3 des parlementaires pour toute loi importante en matière d'éducation — ne saurait être abstrait du contexte économique et social : un passé tragique et récent a cimenté les Autrichiens et explique qu'ils pratiquent entre eux et à l'école une solidarité active (concept de Betreuung) ; le chômage est remarquablement faible (2% de la population active en 1980), ce qui facilite la tâche du système éducatif, mais qui, à son tour, est, d'après les experts de l'OCDE, au moins en partie dû à la souplesse du système de formation éducatif et professionnel ; enfin la réduction des inégalités de revenus et la valorisation des métiers de production font que les satisfactions matérielles ne sont pas directement fonction de performances académiques. L'inégalité des performances scolaires ne se transforme pas en inégalité sociale et le cursus scolaire n'est pas vécu comme une succession de sauts d'obstacles et d'exclusions en cascade.

L'observateur extérieur ne peut cependant masquer les réticences qu'il a devant une orientation scolaire aussi précoce et les menaces qui pèseraient sur ce système en cas de poursuite et d'aggravation de la crise économique mondiale. Le système autrichien a su, mieux que tous les autres, s'adapter aux difficultés mais il se peut qu'il en soit arrivé aux limites de cette élasticité.

Les possibilités d'évolution lente des systèmes traditionnels sont réelles et le système allemand se présente comme un système qui ressemble fondamentalement au système autrichien mais en évoluant dans des directions qui nous sont habituelles ; le caractère fédéral de l'Allemagne de l'Ouest permet de plus la coexistence de degrés inégaux d'évolution dans les différents länder et donc finalement de plusieurs types d'organisation de l'école secondaire.

Sans remettre fondamentalement en cause le schéma traditionnel les planificateurs ont mis en place dans certains länder l'école intégrée (Gesamtschule), un premier cycle secondaire intégré de deux ans, pratiquant une sorte de « tronc commun » quel que soit l'établissement « physique » dans lequel il est dispensé. La seconde partie du premier cycle secondaire comprend un tronc commun réduit et des disciplines optionnelles.

Le but est de reculer d'au moins deux ans la grande orientation qui se faisait jadis en fin de primaire (qui dure 5 ans contre 4 en Autriche).

Mais dès la fin du cycle d'orientation il y a, de fait, distinction des élèves promus à l'enseignement secondaire long et aux études universitaires, et de ceux qui iront pour les meilleurs dans des écoles secondaires professionnelles (avec possibilité d'accès aux nouvelles Universités globales — enseignement supérieur court) et pour le plus grand nombre en apprentissage, l'apprenti étant tenu de suivre des cours à temps partiel de la fin de la scolarité obligatoire (15 ans) jusqu'à ses 18 ans.

Fondamentalement l'école secondaire a dans ces deux exemples mission d'une part de dégager une élite académique dont elle prédit la capacité à entreprendre des études longues et d'autre part de donner une culture de base préalable à une formation professionnelle ultérieure.

La problématique de cet enseignement est dès lors d'ordre essentiellement didactique. Le rôle de « tri pédagogique » (et social de fait) est dévolu à l'école primaire.

1.2 Les écoles secondaires rénovées et leurs finalités

En France et au Québec comme dans la totalité des pays visités au cours des missions d'observation l'école secondaire a été depuis vingt ans le théâtre de grandes réformes de structures procédant toutes d'un constat de l'inadéquation de l'école traditionnelle aux nouveaux besoins de la société.

Mais si l'on examine tous les systèmes modernes d'école secondaire on remarque que **les**

objectifs anciens ont été maintenus avec même des ambitions accrues, dans la mesure où pour les promoteurs des réformes et les législateurs la survie de pays industriels voire post industriels est liée à la mise en valeur de leurs gisements de « matière grise ».

Du fait de la volonté de différer toute orientation trop précoce — critique essentielle adressée au système traditionnel — l'école secondaire se trouve devant le double rôle apparemment antinomique :

— de faire travailler ensemble une population à l'hétérogénéité accrue ;

— de faire la sélection et l'orientation vers les différentes filières de formation professionnelle et académique en aval. Ces nouveaux rôles donnent à l'inadaptation scolaire le caractère d'inadaptation sociale qu'elle n'avait pas forcément auparavant.

Les systèmes essaient de concilier les difficultés inhérentes aux nouveaux rôles en combinant dans des proportions variables la polyvalence des formations et le recours plus ou moins grand aux options. Mais dans le même temps ceux qui assurent le fonctionnement du système — les enseignants — estiment que l'hétérogénéité de la population scolaire empêche l'école de remplir son rôle « académique »...

Dans tous les types d'enseignement secondaire observés (même lorsque l'école secondaire n'est pas structurellement différenciée de l'école primaire), il y a à un moment donné, généralement au bout de 4 à 5 ans, changement de cycle.

Grande Bretagne, États-Unis, pays scandinaves

C'est ce que l'on observe dans le système éducatif britannique qui laisse par ailleurs la plus large latitude de répartition des élèves dans les différents types d'établissements. Alors que l'école primaire commence à 5 ans, la formule la plus fréquente est ensuite l'école moyenne (« middle school ») qui réunit les enfants de 9 ans à 12-13 ans. Observée sur place cette formule paraît celle d'une transition à tous égards progressive entre le primaire et le secondaire. Le principe de base un maître — une classe subsiste mais chaque maître peut intervenir par permutation dans une autre classe. À chaque degré cette spécialisation s'accentue si bien qu'à la fin de ce cycle les enseignants n'interviennent que dans une discipline mais les élèves continuent d'avoir un enseignant pour la classe qui est une sorte de « professeur principal » chargé de tâches de coordination et de dialogue. Ce système repose sur des activités de planification pédagogique poussée de l'équipe de direction, et de concertation intensive entre les enseignants.

Aux États-Unis, l'école secondaire proprement dite accueille les jeunes de 14 à 18 ans au sortir d'une école primaire qui peut englober jusqu'à la 8e année de scolarisation. Mais assez souvent une « junior high school » accueille les élèves des 7e, 8e et 9e année. La high school des 14-18 ans offre une palette d'options si large que l'inadaptation ou l'échec s'en trouvent moins visibles par le fait que chacun trouve en principe ce qui lui convient. L'accent toutefois est mis davantage sur l'orientation professionnelle que sur la spécialisation ; la formation technique est repoussée en principe après les études secondaires.

Le clivage secondaire/primaire est sensible même dans les modèles les plus opposés au système traditionnel, l'école polyvalente appelée parfois aussi l'école polytechnique unique de neuf ou dix ans, prenant les élèves à 7 ans, et débouchant sur la formation professionnelle ou un second cycle secondaire pré-universitaire. Cette école est le modèle de base — à quelques variantes près — des pays scandinaves où l'on pousse très loin le rejet de tout le système de notation traditionnelle. Ainsi en Suède n'y-a-t-il plus de notes avant la 8e classe mais l'expérience prouve qu'on n'y renonce pas au-delà.

L'école polytechnique secondaire (U.R.S.S. et démocraties populaires européennes)

L'école polytechnique secondaire des pays de l'Europe orientale comme la République démocratique allemande et de l'Union soviétique présente de fait un clivage assez précoce, caractérisé par la spécialisation des enseignants. (De même en U.R.S.S. l'enseignant unique n'existe que pendant les trois premières années. À partir de la 4e classe (donc à 11 ans) les différentes

*disciplines sont enseignées par des professeurs spécialisés. Au terme de la 8e classe (15 ans) se situe la grande orientation : ou bien l'apprentissage avec obligation de fréquenter une école du soir, **l'instruction secondaire étant obligatoire en U.R.S.S.**, ou bien l'entrée après examen dans des cycles secondaires supérieurs de deux ans conduisant soit à des institut techniques spécialisés soit à l'université).*

BILAN DES OBSERVATIONS

Dans tous les cas observés, l'enseignement secondaire fait le constat de l'hétérogénéité, de la disparité des acquis cognitifs, des motivations, des centres d'intérêts, des décalages physiologiques et psychologiques dans la population scolaire, (survenance de la puberté, évolution différente des filles et des garçons...). Sur le plan plus spécifique des acquis académiques et des aptitudes scolaires, l'enseignement secondaire est confronté à une disparité différente de celle rencontrée à l'entrée au primaire : intervient en effet **l'échec scolaire**, qu'il ait ou non été révélé par un échec à un examen ou un redoublement... Dans tous les cas il y a déjà, au moins pour une partie de la population, inadaptation avec son corollaire de **démotivation** voire de rejet de tout ce qui est « scolaire ».

Peu de systèmes « acceptent » l'hétérogénéité — qui n'est plus gênante dans une conception réellement « individualiste » de l'apprentissage scolaire (non seulement palette très large d'options mais progression différenciée des élèves suivant le même « cours ») — comme on a pu l'observer en Grande Bretagne.

On y observe en effet dans les écoles moyennes une approche exclusivement centrée sur l'apprenant. L'ensemble des élèves, homogène par l'âge, réunis dans une même salle étudient certes les mêmes ouvrages mais à des niveaux très différents. Le rôle du maître est très peu un rôle d'enseignement mais plutôt de guidance, d'évaluation des performances individuelles et de soutien. L'aspect positif le moins discutable est la grande autonomie des élèves qui sont amenés très tôt à définir leurs objectifs personnels et à collecter les ressources didactiques adéquates. On conçoit bien que ce système répond par son absence d'exigences scolaires normées à l'objectif d'encourager des esprits indépendants capables de concevoir un projet personnel spécialisé. De même note-t-on un climat détendu dans les relations entre les élèves ainsi qu'avec les enseignants dans une atmosphère générale d'absence de compétition académique, alors que les arts plastiques, les réalisations esthétiques (crafts), la musique et les activités physiques ne sont pas méprisés. Mais l'on ne peut s'empêcher de se demander si la sélection n'est pas seulement masquée, s'il n'y a pas de fait une sorte de ségrégation en douceur. Même si c'est l'élève qui choisit ses cours optionnels après l'école moyenne, l'observateur a le sentiment qu'il y a en réalité une orientation précoce, non reversible et, par sa précocité, très dépendante de l'origine familiale et sociale alors que l'absence de « seuil » minimal de performances scolaires est jugée préoccupante par les responsables du système qui cherchent à établir un tronc commun minimal de formation scolaire...

RETOUR AU QUÉBEC ET EN FRANCE

Au Québec et en France la même structure accueille une population hétérogène au sortir de l'école élémentaire.

La « polyvalente » rassemble les élèves en vue de leur offrir dans un même établissement une palette d'options avec le risque d'inégalité en fonction de la région d'études, l'inégalité existant non seulement entre régions centrales ou éloignées, urbaines ou rurales mais aussi en fonction de la taille des écoles : la multiplicité des options n'est possible en effet que dans des établissements de grande taille ce qui oblige, dans les zones de peuplement dispersé, à recourir à des transports dévoreurs de temps. Les trop « grosses polyvalentes » ont par ailleurs montré très vite les effets négatifs de rassemblement d'effectifs excessifs.

Mais les différentes options semblent jouir d'un prestige inégal et au bout du compte la sélection et l'orientation précoces ne sont pas éliminées.

En France le collège unique met en oeuvre un tronc commun de formation en classes indifférenciées en limitant les options qui, en principe,

ne doivent pas remettre en cause l'indifférenciation des classes. Ce système a conservé le « redoublement », c'est-à-dire un facteur d'hétérogénéisation des âges des élèves d'une même classe, qui avait déjà joué dans la scolarité primaire. L'homogénéisation structurelle nationale réalisée rapidement, n'a pu réduire notablement la disparité des formations dans les collèges (influence de la tradition de l'établissement, de la composition de son corps enseignant, de l'environnement communautaire...).

BILAN DES STRATÉGIES ÉDUCATIVES FACE À L'HÉTÉROGÉNÉITÉ

L'observation d'autres systèmes confrontés au même problème d'hétérogénéité dégage quelques grands types de choix stratégique des systèmes éducatifs :

- individualisation poussée très loin (Grande Bretagne)
- homogénéisation à l'entrée du secondaire (Autriche)
- traitement des « difficultés scolaires » dans le cadre même de l'école :
  - par des moyens supplémentaires : personnes-ressources en Suède
  - par la récupération individualisée sur le plan académique : Mastery Learning (Chicago)[1].
  - par le système français du soutien dans ses principes, mais sa mise en oeuvre est restée très partielle. Lorsque des moyens en personnels supplémentaires sont disponibles on s'orienterait plutôt vers une formule de type personnes-ressources (sans qualification spéciale de ces dernières). Sous couvert de soutien il arrive également que l'on remette en cause le principe de la classe indifférenciée pour faire de l'enseignement par groupes de niveau à effectifs réduits.
- récupération individualisée dans une école « différente » sur le plan des motivations : « Parkway programme » de Philadelphie ; Alternative Schools de Toronto (où les élèves sont tantôt volontaires tantôt signalés par un travailleur social de leur école).
- système intégré de prise en charge scolaire et extra-scolaire (RDA) la prise en charge étant assurée à la fois par l'école et les enseignants, l'entreprise et le monde de la production économique (travail productif réel effectué par les élèves en entreprise), et les organisations de jeunesse qui interviennent aussi bien à l'école que dans les activités périscolaires.
- système de « sas » flexible développé en Autriche (polytechnischer Lehrgang) permettant une année de préparation d'insertion scolaire et professionnelle avant le terme de la scolarité obligatoire. Les différentes actions de récupération de jeunes sortis sans formation générale et professionnelle procèdent de la même approche — mais elles n'interviennent que lorsque ces jeunes ont été déjà laissés pour compte (voir chapitre suivant) et qu'ils ont échoué une première fois dans leur insertion sociale. Dans cette perspective la solution autrichienne apparaît comme une remarquable action préventive intégrée à l'école secondaire.

I.3 Conclusion sur les rôles réels que doit assumer l'école secondaire

Si toute solution dépend du contexte national, on remarquera que tous les systèmes sont confrontés à deux types d'actions à mener dans l'enseignement secondaire :

— **rendre les apprentissages scolaires plus efficaces et réduire les taux d'échec**. Le recours à la didactique, aux techniques d'efficacité pédagogique, à la technologie éducative, est extrêmement différent d'un système à l'autre et les possibilités en ce domaine devraient évoluer rapidement, quelques obstacles traditionnels paraissant pouvoir être levés par l'informatique et l'audiovisuel combinés.

— **assurer la guidance personnelle et scolaire des élèves** et la préparation à l'insertion dans la société et la production économique. Les modalités des politiques engagées par les différents systèmes dépendent des systèmes économiques et sociaux nationaux, mais les objectifs fins au niveau des individus en formation se recouvrent le plus souvent. Ainsi s'efforcera-t-on de valoriser aux yeux de l'opinion les professions de production pour lutter contre la tendan-

1. Voir p. 122

ce à orienter vers ces professions les élèves en situation d'échec au regard de critères académiques. Mais on ne saurait oublier que ces formations sont dévalorisées du fait même de la structure nouvelle du travail, ce qui oblige à rappeler que l'école ne peut pas tout (cf. l'exemple autrichien). On retrouve dans les différents systèmes la nécessité de mise en place de structures-sas permettant une flexibilité et une adaptation rapide de l'école-appareil de production de formation et le monde de la production-marché de l'emploi dont les besoins ne peuvent plus être déterminés à moyen et long terme.
En tout état de cause, du fait de sa généralisation l'école secondaire est désormais contrainte de sortir de plus en plus de son rôle ancien de diffusion d'une culture humaniste pour celui de « l'ingénierie sociale », de la préparation des jeunes à l'ensemble des exigences de leur insertion sociale, que cela ait été proclamé explicitement (système suédois de l'éducation) ou que cela soit mis en oeuvre quotidiennement, de manière plus ou moins implicite.

II — L'ÉCOLE SECONDAIRE ET LA PREPARATION À LA VIE (INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE)

La restructuration de l'enseignement secondaire s'est trouvée en partie basée sur la prévision d'un besoin d'une population active plus qualifiée du point de vue professionnel. La finalité professionnelle s'imposait donc volens nolens à l'enseignement secondaire du premier cycle et aux personnels qui doivent le mettre en oeuvre. C'est une responsabilité nouvelle, puisqu'auparavant toute une partie de la jeunesse achevait sans diplôme sa scolarité obligatoire à l'école primaire et entrait directement dans la vie active (activités du secteur primaire) ou dans l'apprentissage (secteur des métiers, artisanat, écoles d'apprentissage des industries de transformation).

Mais dans le même temps la poursuite des progrès sociaux qui avaient interdit depuis le milieu du XIX^e^ siècle le travail des enfants dans les mines et les industries textiles en Europe, a interdit l'utilisation des machines industrielles avant 16 ou 18 ans suivant les pays (normes nationales et Organisation Internationale du Travail), ce qui empêche une véritable formation professionnelle à l'intérieur de la scolarité obligatoire.

Cette double évolution — à certains égards antinomique — se résout dans le concept de « polyvalence » qui a été l'objet d'actualisations successives, d'adaptations aux spécificités nationales et qui repose sur la distinction entre une formation générale garante d'aptitudes d'ordre instrumental et des éléments de formation préprofessionnelle ; la formation professionnelle proprement dite se fait plus tard grâce à des modules de spécialisation.

Ce concept de polyvalence se relie naturellement à une philosophie de l'éducation permanente. Celle-ci suppose que la scolarité de base assure une formation générale donnant les moyens et le goût d'acquérir ensuite, en prolongeant de fait la scolarité obligatoire, une formation professionnelle de qualité et une culture personnelle grâce à l'accès facilité par les moyens de communication modernes au patrimoine et à la création intellectuelle et artistique, valorisant ainsi le temps libre que développera l'amélioration de la productivité économique mise au service du progrès social.

2.1 La formation professionnelle dans l'école polyvalente québécoise

Au cours des années 60, l'intégration du secteur professionnel à l'enseignement secondaire s'est faite par le biais des polyvalentes qui devaient servir des profils de formation « à la carte » pour répondre aux différents besoins des individus. Mais ce sont les individus qui ont dû s'adapter à la polyvalente et cette adaptation s'est faite au détriment du secteur professionnel puisque les élèves sont canalisés vers des voies d'inégale valeur, le secteur professionnel remplissant alors une double fonction qui fait perdre de vue ses véritables finalités. D'une part, il reçoit les élèves qui ont choisi de se diriger vers un métier, d'autre part il accueille ceux qui échouent dans leurs apprentissages académiques.

La polyvalente se présente donc comme un système cloisonné, la voie royale du secteur dit « général » conduisant aux professions les plus

enviables socialement, et à double filière professionnelle qui est choisie moins en fonction des aptitudes techniques, que de l'impossibilité de répondre à certains critères académiques qui ne sont pas forcément en rapport avec les exigences réelles d'un métier ou d'une profession. Il se trouve que les inégalités sociales sont perpétuées par ce système puisque les jeunes de milieux défavorisés sont statistiquement surreprésentés au secteur professionnel, d'autant plus que, même pour les jeunes qui ont des aptitudes mais qui sont pressés de trouver un emploi, l'école fait peu d'effort pour les motiver à des études plus longues.

On adresse donc un premier reproche à l'usage fait par l'école du secteur professionnel, pour y orienter, par suppression de toutes les autres possibilités du fait de difficultés scolaires rencontrées, une catégorie d'élèves ayant eu des difficultés sérieuses au niveau du programme commun des trois premières années du secondaire. Ce mécanisme de déversoir, pour ainsi dire, était particulièrement flagrant dans le cas de la formation professionnelle courte, qui se situait, avant sa suppression de principe début 1981, dans la 3e et la 4e années des études secondaires.

Un autre reproche a été fait à cet enseignement professionnel au niveau secondaire, c'est sa coupure presque totale avec le monde du travail. Les visites industrielles, les stages sont très peu développés. Des formules comme l'apprentissage en milieu de travail sont presque inexistantes au Québec, avec comme conséquences entre autres, la méconnaissance de la réalité quotidienne du travail, le manque d'expérience pratique, l'inadéquation de la formation à l'évolution technologique.

Dans ces conditions, les choix précoces qu'on impose aux jeunes pèsent lourd sur leur insertion sociale et professionnelle. D'une part, ils n'ontpas en main tous les éléments qui leur permettent de choisir en connaissance de cause un métier ou une profession qui corresponde à leurs goûts et à leurs aptitudes, d'autre part leur choix prend un caractère définitif du fait de l'étanchéité du système. Signalons au passage que l'orientation des filles vers des métiers considérés comme féminins réduit considérablement leurs choix professionnels, surtout si elles habitent des régions éloignées ou à faible densité de peuplement.

La situation québécoise se situe à un pôle extrême par rapport aux autres situations observées, de même que par rapport à la situation française. En effet, l'orientation scolaire plus ou moins inévitable vers le secteur professionnel de niveau secondaire s'y détermine tôt, vers 13-14 ans et surtout du fait de résultats faibles. Le choix d'orientation, par ailleurs, à l'intérieur des multiples programmes et spécialités, ne repose ni sur une exploration très systématique (la notion de formation technique **préprofessionnelle** n'a pas cours au Québec), ni sur l'exploration des domaines d'activités à la façon des efforts du « Career education » américain, dont nous explicitons ailleurs la philosophie. D'autre part, la quasi totalité des élèves de 16 et 17 ans en formation professionnelle continuent de fréquenter l'unique école secondaire de leur zone de résidence : leur choix d'orientation est de ce fait même considérablement limité à cause de la carte scolaire. Enfin et surtout, au-delà de la scolarité obligatoire, le système scolaire québécois garde pratiquement le monopole de toute spécialisation de type technique ou de métier, contrairement à ce qui se fait dans la plupart des pays mentionnés, y compris en France.

La malaise qui découle de cette situation s'explique probablement en partie par une tension extrême entre une finalité de principe : donner effectivement à tous une formation intellectuelle culturelle et sociale de base, et une finalité implicite accordée aux aspirations de bien des jeunes plus ou moins heureux à l'école et de l'école : évacuer rapidement de l'enseignement dit général (c'est-à-dire conduisant à des études post-secondaires) la clientèle qui réussit moins, vers un débouché direct dans le monde du travail.

2.1.1 Les problèmes posés au Québec

Les mesures qui paraissent les plus efficaces — et dont certaines ont déjà été prises — sont celles qui visent à donner aux jeunes (et le plus précocement possible) une meilleure information sur le monde de l'emploi.

Cours de connaissance du monde du travail, initiation à la technologie et surtout création d'un centre d'information scolaire et professionnelle, mais au Québec, actuellement la question de la formation professionnelle fait l'objet d'une remise en question en profondeur qui devrait donner lieu à l'élaboration d'une politique globale de la formation professionnelle.
Reste en effet la question majeure :

Pour un jeune dont on prévoit la sortie de l'école à plus ou moins brève échéance, quelles conditions seraient les plus susceptibles de lui donner le maximum de chances, à la fois pour aborder le monde du travail et pour exercer son rôle de « citoyen à part entière » ?

Le plus souvent, les expériences scolaires antérieures et l'état d'échec généralisé poussent le jeune à rejeter le monde scolaire et à souhaiter entrer au plus vite dans le monde du travail et, au Québec, il n'a d'autre choix, pour acquérir une formation professionnelle, que de passer par l'école. Sinon, il prend alors le risque de compromettre sa vie future en quittant l'école sans qualification. Or l'interpénétration du monde scolaire et du monde du travail semble poser de problèmes plus épineux au Québec que dans d'autres pays (Autriche — France — U.S.A....); pourtant, plusieurs facteurs militent en faveur d'un rôle plus limité de l'école en matière de formation professionnelle.

— Elle offre un choix limité. Elle oblige le jeune à ajuster son choix aux secteurs qu'elle offre et pour lesquels elle est outillée, au lieu de s'ajuster au choix du jeune lequel devrait être fait en regard de ses motivations, ses possibilités, ses limites.

— Elle prolonge parfois inutilement le temps raisonnable d'apprentissage.

— Elle est parfois en retard sur l'industrie quant aux équipements.

— On avance toujours le manque d'expérience du jeune lorsqu'il cherche un emploi. Le stage en entreprise, la formule « apprentissage » peuvent déjà être comptabilisés comme une expérience, alors qu'on n'en reconnaît aucune à un jeune qui sort du secondaire avec son diplôme en poche.

En revanche, l'école devrait poursuivre une formation générale en rapport avec les perspectives d'avenir du jeune et la relier avec ses expériences de travail. Une formation professionnelle trop étroite risquerait de n'être pas adéquate, des changements interviennent, certains métiers sont en perte de vitesse, d'autres naissent. Il faut que la formation du jeune lui permette d'y greffer des compétences nouvelles. Il faut donner d'une part au jeune le maximum de chances d'exercer le métier qu'il a choisi, d'autre part les moyens de changer, de transférer ses acquis s'il est contraint de s'orienter différemment.

Sans être calquée étroitement sur les exigences du marché du travail, la formation de base d'un travailleur devrait tenir compte de ses réalités et pour cela, ces deux mondes devraient cesser d'être étanches et commencer à coopérer.

Par exemple — Que signifie en termes de formation professionnelle le fait que 60% de la main d'oeuvre travaille dans le secteur tertiaire ?

Quelles lois faudrait-il modifier pour protéger à la fois le jeune en apprentissage et l'entreprise en termes d'assurances ?

Les expériences conduites ailleurs avec bonheur nous montrent qu'il est possible et grandement bénéfique pour le jeune que des formules d'alternance école — travail soient développées et constituent pour lui une réelle ouverture sur l'avenir.

2.1.2 Le choix d'une profession

Face à une décision lourde de conséquences pour son avenir, le jeune devrait avoir la possibilité de faire des choix réels en entrant en contact avec la réalité de certains métiers, pour la comparer à l'idée qu'il s'en est faite, pour jauger ses possibilités par rapport aux exigences du métier et cela, dans plusieurs branches qui l'intéressent. C'est le propos de réalisations comme celle de préparation au choix d'une carrière observée à Philadelphie à laquelle s'apparentent, avec quelques variantes, beaucoup d'autres initiatives nord-américaines.

Une fois le choix effectué, on peut trouver de multiples formules d'alternance école-milieu de travail qui permettent des expériences plus ou moins prolongées en milieu de travail, allant d'une journée par semaine en entreprise — 4 jours école, mi-temps, etc... Toutes ces expériences sont dûment supervisées par un éducateur coordonnateur qui fait le lien entre l'école, l'étudiant et l'employeur. Souvent, c'est lui qui trouve une entreprise en rapport avec le choix de l'élève.

2.1.3 Le problème des jeunes en rupture

Les formules que nous venons d'énoncer s'adressent évidemment à des jeunes qu'on réussirait à repérer suffisamment tôt (grâce à des questionnaires du genre « L'école ça m'intéresse ») pour que leur décision de quitter l'école ne soit pas irrévocable, et le plus gros du travail devrait être fait dans ce sens, et une attention particulière leur être apportée qui leur épargnerait l'état d'échec généralisé.

Mais pour celui qui néanmoins veut abandonner l'école, un « suivi » devrait être effectué. Même si sa décision est prise, on devrait lui faire savoir qu'il peut reprendre ses études, qu'on est prêt à l'aider à les aborder d'une autre manière, que certaines conditions lui permettent de trouver plus facilement de l'emploi. À cet égard, l'expérience tentée à l'école Cardinal Roy avec une personne-ressource peut nous être particulièrement éclairante.

D'autres projets, comme L.S.E. (Leaving School Early)[1] à Toronto — expérimentation d'un système capable d'accueillir des jeunes ayant déjà quitté le système éducatif — font des programmes intensifs sur mesure pour les jeunes qui désireraient retourner à l'école ou des programmes de travail avec des périodes de cours qui débouchent eux aussi sur le retour à l'école. Les auteurs du projet soulignent eux-mêmes les limites de leur projet à savoir qu'ils ne répondent pas vraiment aux besoins des jeunes qui ne veulent plus d'études traditionnelles. Cette formule du L.S.E. pourrait cependant être adaptée à d'autres approches mieux centrées sur le jeune et son avenir professionnel.

2.2 Le rejet de la formation professionnelle dans l'école scandinave

Le fait que les formations professionnelles qui existent en son sein soient réservées aux élèves en situation objective d'insuccès scolaire et ne conduisent qu'à des qualifications professionnelles minimales et à des emplois dévalorisés, démontre la **tendance profonde du « secondaire » à rejeter la formation professionnelle**

Sous le faux discours de la polyvalence, le secondaire n'a de cesse de donner la priorité aux apprentissages académiques, la formation professionnelle étant le lot de ceux qui ont échoué dans ces apprentissages. La prégnance des mentalités vis-à-vis des tâches matérielles conduit à contribuer à une dévalorisation de la formation professionnelle, d'autant plus inefficace qu'elle n'est donnée qu'à petites doses, qu'elle ne suffit pas pour amorcer la **motivation** des jeunes. Dans cette analyse l'existence d'un système scolaire unique au-delà de 14-15 ans paraît nocive.

L'école scandinave échappe en apparence à ce dilemme — qu'on retrouve (cf. supra I — analyse de l'école secondaire soviétique) dans toutes les écoles polytechniques des pays socialistes, le cas de la RDA étant quelque peu à part: contre la philosophie de ces systèmes, il y subsiste à partir de la huitième année (enfants de 14 ans) la possibilité d'un départ direct dans la vie active avec formation professionnelle sur le tas et une fin de formation générale secondaire en cours du soir, dont il est difficile d'évaluer l'efficience.

Le système **suédois** *privilégie au plus haut degré les objectifs sociaux de démocratisation, et les finalités de développement personnel et social jusqu'au terme de cycle obligatoire. L'orientation est tardive (vers 15-16 ans), l'évaluation*

[1] Il s'agit d'une expérience qui découle d'une loi ontarienne permettant sous certaines conditions de déroger à l'obligation scolaire avant l'âge de 16 ans accomplis, donc d'une loi très analogue à la loi Royer en France. Au Québec, l'obligation légale de fréquentation scolaire s'arrête à 15 ans, mais couvre toutefois toute l'année scolaire du 15e anniversaire.

normative est absente jusqu'à la fin de la 8e année scolaire. C'est un système permissif, qui intègre au maximum les élèves en difficulté. Les problèmes personnels et sociaux sont pris très au sérieux, et il y a des effectifs importants de personnels professionnels non enseignants (psychologues, conseillers d'orientation et travailleurs sociaux). Donc, progrès continu, orientation au terme du secondaire (vers formation technique courte ou longue, ou études universitaires), peu de pression par notation ou effets sélectifs du rendement scolaire.

Le système ***norvégien*** *a beaucoup d'affinités avec le système suédois. Cependant, il dévalorise encore moins les emplois moins qualifiés, insiste moins pour retenir toute le monde (car son enseignement secondaire débouche sur une possibilité organisée d'éducation permanente). La finalité « épanouissement » est très affirmée, et la résistance est explicite à tout danger de distorsion par des finalités externes de type sélectif: « Les autorités norvégiennes semblent décidées à protéger l'école contre ces pressions (évaluation-certification de competence pour employeurs ou études ultérieures) dans la mesure où elles risquent d'accroître la compétition notamment sous la forme d'évaluation normative » (Extrait du Monsterplan). La « dédramatisation » de l'échec est patente. Pas d'évaluation normative de la 1re à la 6e... Les études techniques commencent après la scolarité obligatoire (15 ans) et sont très prisées (2/3 des sortants s'y orientent). Des élèves moins motivés peuvent, dès 14 ans, se trouver en alternance travail-études (1 ou 2 jours sur 5 à l'école).*

2.3 La préparation à la vie professionnelle dans le système éducatif est-allemand

Le système de préparation à la vie professionnelle future dans l'enseignement secondaire est organisé en ***République démocratique allemande*** *suivant une approche en apparence inverse de ce qui vient d'être décrit.*

La formation technique est indissociablement mêlée à la formation idéologique, ce que l'on retrouve symboliquement dans l'emblème national à travers la figuration d'instruments de précision. Le scolaire emboîte le pas au monde du travail sous le signe de la priorité donnée à la production. Si les cours d'initiation à la production socialiste deviennent en 7e classe une part importante de la formation[1], et même la priorité, on peut dire que dès le début de la scolarité les critères de la production imbibent l'action scolaire: ne pas réussir c'est manquer à la production en général et à sa propre responsabilité à son égard: toute la société se sent coresponsable, organiquement, ce qui donne à l'ensemble du système éducatif une finalité sociale (externe) explicite et une remarquable cohérence du fait que cette finalité externe recouvre (voire absorbe) la finalité interne de création d'un nouvel homme socialiste. L'école est vraiment l'affaire de tous, la contradiction entre travail scolaire et travail en entreprise est abolie.

Dès les classes 7 et 8, les adolescentes et adolescents, après une très sérieuse initiation au travail manuel, apprennent des gestes d'ouvriers dans des entreprises où ils réalisent des objets utiles qui sont effectivement destinés au marché. Dans les classes 9 à 10, ils travaillent au coude à coude avec les ouvriers de l'entreprise et coopèrent cette fois à la production même des adultes. La formation professionnelle est partie intégrante de la préparation au baccalauréat (Abitur), même s'il convient de noter que 20% de la classe d'âge se préparent pour l'Université dans des écoles « élargies » au point qu'on puisse parler d'une présélection universitaire, dont les responsables est-allemands soulignent qu'elle constitue rien moins qu'une sélection sociale.

La solution est-allemande a l'opposition constatée ailleurs entre les tendances profondes de l'école secondaire et ce que requiert le monde de la production, montre l'importance des facteurs en aval, sur lesquels l'école secondaire est normalement sans pouvoir: l'articulation du marché du travail sur l'école, l'incidence du poids des mentalités, des attentes parentales, du prestige différentiel des statuts sociaux, des attentes des jeunes quant à leur insertion professionnelle.

---

1. Voir tableau page suivante de l'horaire typique les divers degrés.

L'enseignement polytechnique de la 1re à la 12e classe

Année scolaire	Nombre d'heures hebdomadaires				
	1	2	3	4	5
12	Travaux pratiques à caractère scientifique				
11					
10	Initiation à la production socialiste		Travail productif		
9					
8	Dessin technique				
7					
6	Travaux manuels				
5					
4	Cours de jardinage				
3					
2					
1					

(588) Ag 502/67/73

2.4 Conclusions

2.4.1 Les vrais problèmes à résoudre

Il apparaît nécessaire que dès lors qu'au sortir de l'école un individu peut être amené à entrer dans la société de manière autonome, il ait bénéficié d'une formation professionnelle systématique et terminale. On peut remarquer d'ailleurs que ceux qui revendiquaient une prolongation de la scolarité à 18 ans réclament aujourd'hui un droit à la formation professionnelle jusqu'à 18 ans, bien qu'on soit enclin à se demander si c'est vraiment la formation professionnelle qui est réclamée ou plutôt la simple garantie de l'emploi en fin de cursus ce qui pourrait expliquer la faveur de certains types de formation autrement que par leur valeur intrinsèque.

Il apparaît que dans les mentalités latines classiques, l'existence de filières précoces ne peut conduire qu'à des filières de relégation dans lesquelles les élèves se détérioreront sans bénéficier d'une formation.

La tentative de dépasser la fausse polyvalence qu'est la coexistence de filières, tentative qui est celle du collège unique en France, se heurte aux insuffisances de l'amont (l'école élémentaire), au mécontentement de bien des enseignants du second degré et est en butte aux difficultés du contexte en aval (attentes des patrons, des parents, état du marché du travail...)

L'intégration de la formation professionnelle dans le secondaire — avec le slogan « l'usine à l'école » — risque de conduire à une survalorisation de critères académiques, « enfonçant » les jeunes en difficulté au début du secondaire. On a bien fait entrer l'usine à l'école, au point que les systèmes éducatifs peuvent disposer d'importants parcs de machines. Cela répondait à des finalités affichées de promotion des individus et de contribution à la modernisation de l'économie mais cela répondait aussi à d'autres finalités — politico-idéologiques — du corps enseignant (arracher au patronat la mainmise sur la formation des jeunes) et plus « banalement » à la tendance au monopole extensif des systèmes scolaires.

Deux conséquences négatives affectent la même population scolaire:

a) — les faibles scolairement sont défavorisés: l'anoblissement des filières techniques, l'ouverture des diplôme terminaux sur la poursuite des études dévalorisant les diplômes « anciens » et les filières courtes (ex.: baisse constante jusqu'à ces dernières années du nombre des apprentis, alors qu'il est certain dans de nombreuses observations que la formation en apprentissage avec ses contenus précis et son adéquation aux besoins actuels des entreprises répond aux besoins d'une catégorie de population jeune... et aussi aux attentes d'une catégorie de parents soucieux que leurs enfants aient le plus tôt possible un revenu.) Cette tendance à la « scolarisation » apparaît d'autant plus néfaste que dans le même temps subsistait un flux de sorties sans formation professionnelle voire sans formation scolaire achevée (« drop out » et jeunes marginaux, élèves sortis du système et qu'on réussit à amener en apprentissage (cf. observations faites au Centre de Formation à l'Apprentissage de BLOIS — métiers du bâtiment) jeunes attirés grâce à des travailleurs sociaux dans des actions spécifiques organisées par le Ministère de l'Éducation Nationale (expérience « GIFFARD ») dans des programmes de [illegible]se à niveau en enseignement général [illegible] formation professionnelle (cf. enquête [illegible] par le Conseil de l'Europe sur l'expér[illegible]EN — Projet « Préparation à la vie »,

b) — l'inadéquation au marché du travail: la survalorisation des critères académiques atteint finalement les enseignants de formation professionnelle eux-mêmes: les professeurs techniques se mettent à théoriser pour « faire bien », excluant ainsi des diplômes professionnels valables les élèves moins « doués — scolairement », tandis que les détenteurs de diplômes supérieurs risquent de ne pas trouver d'emploi si l'économie réelle ne réclame pas, comme l'avaient prévu les planificateurs, toujours plus d'emplois plus qualifiés. Une partie croissante des diplômés connaît alors soit une insertion délicate soit l'obligation de se « déqualifier » (aux dépens d'ailleurs des titulaires de diplômes « inférieurs ») ou de changer de domaine.

Deux autres facteurs d'inadéquation aggravent la situation:

1) la rigidité des filières de formation technique : le rythme d'évolution et d'adaptation de ces filières est infiniment plus lent (rigidité de la carte scolaire et de la gestion des personnels enseignants) que l'évolution des emplois ;

La lenteur du processus d'adaptation est de surcroît fr[illegible]ée par la « versatilité » des prévisions des experts de la planification de la main d'oeuvre, qui tend parfois à faire croire à de véritables « modes » dont « le cycle de vie » n'est en aucune manière accordé aux délais de mise en oeuvre des formations.

2) les problèmes de « carte scolaire » en particulier en zones à faibles densité de population. Les possibilités de formation professionnelle offertes aux jeunes varient très fortement suivant les régions. Dans les moins denses le choix, très réduit, porte sur les filières les moins porteuses...

La question de **l'orientation** (et de l'information scolaire et professionnelle) est évidemment au carrefour de ces différents problèmes. On aboutit d'ailleurs assez souvent à ne pas respecter la logique élémentaire du processus : c'est la bonne information qui conduit au choix de l'orientation. D'ailleurs aux inadaptés patents il faudrait ajouter en fait tous ceux des « orientés malgré eux » qui se trouvent quelques années après leur sortie du système éducatif, non insérés ou mal insérés.

2.4.2 Les pistes de remède

Le processus le plus dynamique paraît résider dans l'ouverture de l'école, dès le début du secondaire (voire avant) parce que l'information sur la vie professionnelle est essentielle pour les élèves... et les enseignants.

Au [illegible]nd c'est la logique de la politique de l'éducation développant les stages d'enseignants, visites de jeunes élèves, puis séquences éducatives dans le cadre de stages d'une certaine durée.

Il est nécessaire que les élèves soient à même de formuler un projet d'avenir dont ils puissent connaître les implicitation en termes de scolarité (un peu comme un sportif connait les temps intermédiaires nécessaires à une performance).

C'est la condition préalable à toute possibilité de « **contrat** » **entre le jeune et l'institution éducative** désormais détentrice et prestatrice de ressources pour un « apprentissage » concerté. Ce schéma est approximativement celui qui a été observé dans la mission consacrée au Programme Parkway de Philadelphie (ETATS-UNIS) ainsi qu'à la section « préparation au choix d'une carrière » de l'école secondaire OLNEY, dite section « Académie ».

Expériences Académie Olney et Parkway Philadelphie

1°) L'« académie » sort le jeune du vase clos de l'école. Dès après quelques semaines, on sent plus de maturité.

2°) l'« académie » s'adapte à l'élève, en lui traçant, pour les matières obligatoires de base un plan de travail adapté à son niveau de connaissance et adapté à sa capacité de travailler par lui-même. A la limite, on accepte la « pédagogie par contrat » (independant study) chez l'élève très autonome.

3°) il règne un « esprit de famille » entre élèves et entre eux et les quelques professeurs. Le climat du grand local « centre de ressources éducatives » où peuvent travailler simultanément une centaine d'élèves est passablement détendu.

4°) l'« académie » ne privilégie pas une école de pensée pédagogique. Cependant l'individualisation fait partie du mode d'organisation, l'évaluation est constante, et les relations entre élèves et enseignants y sont considérablement différentes — plus fréquentes, moins impersonnelles — que dans le cadre courant.

Le Programme Parkway pour sa part peut se décrire comme un cadre optionnel d'études secondaires qui tente de surmonter la démobilisation trop fréquente des jeunes en situation d'apprendre, en constituant un environnement éducatif plus dynamique et plus motivant y compris par le recours aux ressources éducatives extérieures au milieu scolaire.

Ces expériences ne sont pas nées en vue de remédier aux problèmes d'une clientèle particulièrement faible, et fonctionnent avec un effectif

très hétérogène, où se trouve une proportion notable d'élèves faibles. Il n'est pas dit qu'une formule analogue s'appliquerait à des élèves en échec scolaire au point de ne plus profiter de la scolarisation courante des 14-17 ans. Cependant, elles conduisent à croire que tout cadre novateur de formation conçu pour une telle clientèle devrait considérer ***la motivation comme la clé du succès et en faire un objectif préalable à tous les autres****. Elles font croire également qu'il ne faut pas démissionner devant l'accès à un certain degré de maîtrise de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, mais qu'il ne faut plus, avec des adolescents, aborder comme avec des enfants de 9 à 11 ans les tâches que d'autres ont accomplies à cet âge. Au lieu de penser récupération ou rattrapage à haute dose par suppression, dans certains cas, de matières plus intéressantes comme l'éducation physique, les ateliers culturels ou techniques, il faudrait faire les apprentissages jusque là médiocrement réussis à travers ce qui parle à un jeune de 14 ans et plus, en le reliant à sa perception de son propre avenir. Il y a donc beaucoup à dire, du point de vue des matières principales (langue et mathématiques en particulier) pour un enseignement qui prend les élèves au niveau où ils sont arrivés et les fait progresser en dosant assez finement les difficultés, en tournant la page sur le passé.*

Ces expériences donc, sont nées ***d'une perception concernant la majorité des élèves du secondaire, à l'effet que l'école est peu stimulante, peu motivante et peu exigeante*** *(trop soucieuse de niveaux minima) pour eux, qu'ils y adoptent trop naturellement une attitude apathique et passive, qu'ils y sont, pour beaucoup, dans un état de mésadaptation diffuse, que quelques facteurs personnels ou sociaux risquent de convertir en inadaptation patente et en état d'échec. Le type d'approche adoptée de façon radicale dans un cadre privilégié n'est pas sans pertinence dans le cadre régulier de l'école. Une enseignante de Parkway, rapatriée provisoirement dans une « high school » conventionnelle du fait de quotas imposés pour équilibrer la proportion entre blancs et noirs dans chacune des écoles, nous assurait qu'il était possible, quoique mal vu, de faire là de l'anglais à partir d'activités éducatives stimulantes et de questions pertinentes pour les jeunes. Cependant, cela exige d'affronter une résistance au changement extrêmement lourde.*

Il nous semble qu'un programme, c'est-à-dire un cadre éducatif global, conçu pour des jeunes en difficulté scolaire, en s'inspirant des meilleurs éléments de ces expériences américaines, pourrait combiner trois préoccupations :

— éducation qui refait de l'institution scolaire un facteur de développement personnel et de maturation ;

— prise en charge de l'inquiétude et de l'interrogation face à son propre avenir en termes de carrières et de formation professionnelle ;

— relance d'une initiation culturelle qui permet l'accès aux outils de base de connaissance et d'expression par des voies totalement autres que celles dont le jeune a expérimenté, des années durant, le peu d'efficacité et, en conséquence, le peu d'attrait pour lui.

Valorisation progressive des acquis : aspect psychologique de systèmes d'unités capitalisables, susceptibles d'éviter les abandons en cours de formation. Toutefois problème de fond : ça ne « marche » que lorsque les acquis partiels peuvent être considérés comme définitifs et qu'ils sont parfaitement additifs.

Existence de structures facilitantes (et définition de celles-ci). Il est certain que les systèmes à filières sont capables de mettre en oeuvre des fonctions protectrices pour certaines populations de jeunes. L'échec des filières de secondaire 1er cycle n'est pas forcé mais est lié à quantité de facteurs conjoncturels ou exogènes (ex : affectation de maîtres moins expérimentés).

Exploration de solutions du type autrichien (Polytechnischer Lehrgang), soit années d'orientation vers la formation professionnelle, ou à l'intérieur de la scolarité normale (essais d'« éducation aux carrières ») Étude des possibilités d'options du type de celles offertes par le système est-allemand et examen des conditions nécessaires pour éviter la rechute dans un système à filières.

Redéfinition des approches, méthodes et modalités de l'orientation. Actuellement nous avons des systèmes hybrides, l'information scolaire, l'information professionnelle, l'orientation, l'affectation en formation professionnelle, le placement sur le marché du travail étant effectués par des organes divers, sans cohérence assurée, ce qui est source d'inadaptation.

En toute hypothèse, né[illegible]é de faire du jeune un élément dynamique respectable, partie prenante du processus de décision d'orientation

Au total, nécessité, — débordant sur le pédagogique, — d'un recentrage sur l'apprenant (learning plutôt que teaching) — Rappel que l'amélioration de la formation ne se décide pas par des mesures institutionnelles et qu'il ne faut pas oublier que la plupart des gens se sont formés par autoformation. On a inventé la nécessité de la formation continue après que le maréchal-ferrant soit devenu mécanicien agricole, électricien ou chauffagiste... C'est bien l'objectif ultime du système que de former les jeunes à s'autoformer... Le plus bel échec de nos systèmes c'est la croissance après quelques années de départ de l'école de l'analphabétisme fonctionnel ou de l'illettrisme, ce qui signifie au minimum que l'école a échoué dans sa tâche essentielle qui est non seulement de donner les instruments d'apprentissage mais de donner le désir, le goût, la joie — bref la motivation dont on déplore universellement l'absence pour apprendre à se cultiver.

2.4.3 Conclusion sur la « guidance préprofessionnelle » et l'éducation au choix d'une carrière

Il faut insister sur la continuité entre « career education » et formation professionnelle, et sur l'intérêt de formules multiples d'accès à un premier niveau de qualification.

Si on concentre la réflexion sur les élèves en difficulté scolaire, on peut supposer que déjà entre 13 et 15 ans, ils ont peu de chances d'accéder à des études longues, et qu'ils ont toutes les chances soit de sortir du système scolaire pour entrer dans la vie active sans aucune qualification professionnelle ou avec une qualification minimale (métier au Québec — CAP en France).

La perspective de « career education » (préparation au choix d'une carrière) a un aspect très judicieux en ce sens qu'elle échelonne tous les degrés de proximité d'un débouché professionnel: sensibilisaton aux divers rôles d'adulte: travailleur, citoyen, membre d'une famille, « learner », « leisure participant » (voir document de travail de Research for better schools); connaissance de domaines d'activités: perception du rapport entre les expériences de vie et les acquisitions de connaissances et d'habiletés, d'une part, et ses aspirations d'avenir d'autre part; développement de la capacité de faire des choix, et de l'habileté à organiser sa vie, y compris ses études, en fonction de ses choix; développement des qualités qui rendent en général plus « employable », etc.

Entre la perspective initiale et globale du « career education » et la formation professionnelle, qu'elle soit de niveau universitaire, technique ou « secondaire », peut se placer un temps fort d'orientation et d'ajustement qui n'est pas encore de la formation professionnelle mais qui est plus que de l'information scolaire et professionnelle telle qu'on la reçoit en collectif entre 4 murs de classe sur documents écrits. À Olney et à Parkway, l'expérience directe des domaines d'occupation et des milieux de travail répond particulièrement bien aux besoins des jeunes qui furent en difficulté scolaire et qui envisagent de déboucher assez rapidement sur un métier ou un emploi qualifié. La jonction de cela avec une exploration technologique bien faite ou un certain nombre de « bancs d'essais » suivant la terminologie française pourrait sans doute atteindre les objectifs du « career education » pour un certain nombre d'adolescents et en constituer en quelque sorte une modalité privilégiée et un temps fort.

Par ailleurs, la grande variété des avenues de formation professionnelle paraît aussi intéressante, surtout par rapport au Québec où il n'existe pas de trajectoires parallèles comme en

France (via C.P.A., via C.F.A. via Lycées d'enseignement professionnel, via contrats d'apprentissage). Cela paraît évidemment surtout transposable en des milieux qui ont une certaine densité de population. Le « skills center »[1] a pour sa part la qualité d'appliquer un système d'unités cumulatives certifiées, celle aussi de fournir une formation professionnelle plus intensive que les « high schools » réguliers, ce qui correspond à l'aspiration de bon nombre de jeunes. Il a d'autre part, les avantages administratifs d'utiliser au maximum les ressources humaines et matérielles importantes qui sont requises, et de sortir des « branches consacrées » (secrétariat, mécanique automobile, etc.) qu'on répète trop uniformément quand on s'adresse à une clientèle minime sur la base du quartier desservi par une école polyvalente.

Par ailleurs, la formule des « académies » de formation professionnelle[2] paraît, en rapport avec l'équivalent de la clientèle de l'enseignement professionnel court, constituer une alternative radicale dont les résultats justifient le mince excédent de ressources qu'on y consacre. On entend souvent, dans les milieux d'éducation, l'opinion suivante : du point de vue justice sociale, il serait opportun que la dépense par individu soit ajustée à la hausse pour ceux qui utilisent l'école 11 ou 12 ans seulement (années relativement moins coûteuses) et à la baisse pour ceux qui l'utilisent 17, 18 ou 20 ans, les années universitaires coûtant le triple des années « secondaires ». Dans le cadre de ces « académies », qui constituent un débouché face à un chômage au moins saisonnier et évitent un statut de non-qualifié chez les jeunes travailleurs, on dépense environ 1000 $ de plus par élève que la moyenne per capita pour l'ensemble du secondaire, et ce, sur trois ans, soit moins de 400 $ par année en plus d'un coût moyen situé entre 2500 $ et 3000 $ pour le secondaire.

III- COMMENT RÉDUIRE L'INADAPTATION PAR L'OBJECTIF DE L'ÉCOLE MOYENNE POUR TOUS

3.1 Le concept...

L'expression « école moyenne pour tous » n'est pas usuelle, mais nous paraît cerner l'objectif que cherchent à atteindre, à travers des modalités nationales particulières, les responsables des politiques de l'éducation de l'ensemble des pays visités. Elle n'est donc pas un constat mais un objectif voire un défi dans la mesure où l'on commence grâce à l'évaluation des résultats des grandes mesures éducatives structurelles des années soixante à se rendre compte de l'écart entre les réalisations et les objectifs initiaux.

Cette expression est celle qui a été choisie pour expliquer aux hauts fonctionnaires chargés de l'Éducation aux Communautés Européennes ce qu'était le « collège unique » qui est le pivot de la loi du 11 juillet 1975 portant réforme du système éducatif français (équivalent anglais : « universal middle school »).

La nécessité de forger une telle expression est révélatrice de l'écart qui existe entre les différentes formules — école de base, école polyvalente, « comprehensive school » et l'objectif d'une école destinée aux enfants ayant achevé l'école primaire et qui doit les conduire au terme de la scolarité obligatoire, en leur gardant une unicité du cursus.

3.2 Analyse d'approches différenciées de l'École Moyenne

3.2.1 Le système anglais

La différence avec les systèmes traditionnels (Voir analyse du système autrichien) est évidente mais il y a différence aussi avec le système

1. Ces remarques sont basées sur l'observation du « Randolph Skills Center », de Philadelphie, qui reçoit une semaine sur deux des jeunes d'un ensemble important d'écoles secondaires de la ville, pour une formation professionnelle intensive.

2. Cette formule consiste à engager un groupe de jeunes dans un projet communautaire, par exemple, rénovation résidentielle dans une rue de taudis, qui sert à l'acquisition d'une qualification professionnelle prise dans la « pratique guidée », ou l'équivalent de la situation de l'apprenti auprès de l'artisan (dans ce cas particulier : apprentissage des principaux métiers de la construction). Il s'agit de projets conjoints de l'autorité scolaire et de partenaires sociaux indépendants : entreprises et regroupements professionnels.

britannique dit « comprehensive », dans lequel il y a certes — et après maintes difficultés — unicité de la structure administrative — l'établissement administratif — mais en réalité juxtaposition d'écoles, particulièrement dans le cas des « comprehensive schools » à forme coopérative. De plus l'individualisation des apprentissages, n'y est pas l'effort de porter une attention aux difficultés et aux besoins individuels des élèves à l'intérieur d'un enseignement commun, mais la prise en main par l'élève de son projet d'apprentissage et d'utilisation à cette fin des ressources qu'offre l'école. L'absence de redoublements, d'examens communs, de procédures d'orientation scolaire et de programme minimal imposé aux différentes écoles[1] font que cette école n'assure, en toute certitude, que le rassemblement des jeunes de même âge (pas de redoublement) dans les mêmes lieux et avec l'aide des mêmes personnels d'éducation... C'est au sortir de cette école, en fin de scolarité obligatoire, que les élèves chercheront un établissement de formation professionnelle (apprentissage ou établissement dépendant de l'administration du Travail) ou de second cycle secondaire, où cette fois l'enseignement sera à la carte, les examens n'étant faits que discipline par discipline (niveaux Avancé ou Ordinaire), en fonction des exigences des différentes Universités ou Instituts Polytechniques (Instituts Universitaires de Technologie). L'interdiction légale, au nom de la protection des droits de l'individu, de porter sur des fiches les caractéristiques d'origine socio-professionnelle familiale des élèves, fait que l'on ne dispose pas d'indicateurs permettant d'étudier la mesure de l'inégalité éventuelle des chances et du caractère, si l'on peut dire, « profitable à tous » de cette école. Tout en reconnaissant et en admirant le climat détendu, la capacité d'ouverture à tous les enfants, l'absence de primauté exclusive des performances académiques et la valorisation des activités artistiques et sportives de l'école secondaire britannique, il convient de réfléchir sur le niveau réel des savoirs qu'on y acquiert et des possibilités d'insertion qu'ils ouvrent au sortir de cette structure et de se demander si l'harmonie évidente entre l'école et le milieu environnant ne fait pas le jeu d'une reproduction continue des inégalités socio-culturelles.

Cette question est sans doute perçue par les Britanniques soucieux du respect de la sphère culturelle originelle et de la primauté de la famille dans l'éducation, comme une approche « continentale » de l'école, soucieuse de brassage socio-culturel et émancipatrice.

Il n'en reste pas moins qu'on peut se demander si les jeunes qui ne disposent pas d'un milieu familial « porteur » stimulant ne sont pas les victimes d'une sorte de ségrégation douce les conduisant à accepter avec résignation une place en réalité programmée d'avance dans la société.

Si la thèse du « bas niveau » global des études secondaires de 1er cycle en Angleterre est vraie, il y aurait dans ce système une tension entre deux finalités externes du systèmes éducatif: celle d'assurer l'homéostasie sociale — et celle de préparer les qualifications intellectuelles et professionnelles nécessaires aux forces productives.

3.2.2 L'école secondaire scandinave

Les questions que pose le système britannique d'école secondaire recoupent étroitement celles que posent les écoles scandinaves. La différence est que ces dernières proclament très explicitement une finalité d'« ingénierie sociale » (Suède), c'est-à-dire de transformation à terme de la société par l'école. L'autre différence est dans l'ampleur des moyens consacrés par la société à l'éducation qui placent ces pays très en tête pour la part du produit national brut consacrée aux services éducatifs. Classes à petits effectifs, personnels spécialisés, travailleurs sociaux, voyages et séjours de classes dans le pays même ou à l'étranger impressionnent l'observateur.

La volonté de supprimer l'esprit de compétition entre les élèves a conduit à interdire toute notation avant la huitième classe et, de fait, l'on constate une très grande sérénité, pour ne pas

1. Ce projet de l'inspection générale de l'Éducation d'Angleterre et du pays de Galles est toujours rejeté par les Autorités locales de l'Éducation (103) jalouses de leur autonomie.

dire une quasi indifférence, vis-à-vis des performances scolaires.

L'imposition d'en haut (le système suédois est pour la politique de l'éducation très centralisé) de ces objectifs, avec un déploiement important de textes justificatifs, ne paraît pas avoir beaucoup incité les enseignants à s'investir dans des actions de soutien ni dans des initiatives pédagogiques.

Le phénomène le plus inquiétant, pour le visiteur étranger en tout cas, est l'importance du phénomène de ***désintérêt scolaire*** *d'une fraction importante de la jeunesse, ce qui tendrait à montrer que le désintérêt observé dans les systèmes traditionnels ne saurait être imputé uniquement au sentiment de dévalorisation personnelle que suscite chez les « mauvais » élèves l'évaluation normative.*

Il n'apparaît même pas assuré que la ***socialisation*** *soit réussie, tant l'observateur est frappé par l'importance des conduites d'exclusion sociale des jeunes, comme l'alcoolisme adolescent. L'absence prolongée de notation, la validation généreuse du parcours scolaire, font qu'on ne peut parler d'échec scolaire dans l'école secondaire avant la fin de la scolarité obligatoire. L'on est frappé de ce fait par le contraste entre cette formation secondaire et la sélection par contingentement (numerus clausus) qui est organisée pour l'accès à l'Université et dans les Instituts le plus prestigieux; c'est d'ailleurs devant le constat de l'inégalité des chances selon la catégorie socio-professionnelle d'origine des étudiants qu'a été mis en place un système de quotas ouvrant l'accès des Universités aux jeunes ayant déjà une certaine expérience professionnelle.*

On peut donc croire que cette école secondaire sans exigence académique objective ne garantit pas une réduction de l'inégalité des chances en aval; l'absence de tension « sociale » sur ce sujet tient alors à ce que la société est elle-même égalitaire, que les différences de revenus sont réduites et que, jusqu'à présent, le chômage a été rare. La fraction importante de jeunes Norvégiens qui quittent le système scolaire de dix ans sans véritable formation académique et professionnelle trouve facilement l'emploi que d'ailleurs elle recherche dans les forêts ou les pêcheries.

Alors que ces systèmes s'inspirent de principes opposés à ceux de l'Autriche, c'est finalement, comme dans ce pays, la société globale, le système social de production, qui trouve les solutions aux problèmes des inégalités non résolus par l'école.

3.3 Les exigences d'une véritable école moyenne pour tous

Les deux grandes voies ainsi empruntées pour mettre en place l'école moyenne pour tous, ne peuvent donc satisfaire une société qui exprime fortement une exigence d'égalité des chances par l'école[1] et qui par ailleurs, (du moins pour la partie de la population qui s'intéresse à l'école, ne serait-ce qu'en tant que parents,) cherche à investir, adoptant une échelle des valeurs sociales essentiellement intellectuelle.

Ces dispositions d'esprit convergent dans une exigence fondamentale envers le collège unique : que celui-ci donne à tous les enfants ce qui était donné à une élite sélectionnée dans l'ancien premier cycle des lycées.

En termes opérationnels la satisfaction de cette exigence passe par la détermination d'un **noyau** de formation générale préparant ultérieurement soit à la poursuite d'études secondaires soit à l'acquisition d'une formation professionnelle et de **méthodes** permettant à l'ensemble de la population scolaire de maîtriser les savoir-faire ainsi définis.

3.4 Le noyau de formation

Au terme des investigations de l'équipe et malgré le volume énorme de papier que représentent dans chaque pays les programmes officiels

1. Les attentes considérables que la réforme scolaire issue du rapport Parent a énoncé face à l'éducation comme outil de développement social, convergent avec la tradition méritocratique de la France depuis 1789 d'assurer la promotion des talents et d'abolir les privilèges du sang en partie par l'éducation.

d'enseignement et les instructions diverses relatives à leur mise en oeuvre, il apparaît une sorte de vide, d'absence de définition en terme d'objectifs cognitifs et instrumentaux d'un tel noyau de formation, c'est-à-dire d'un ensemble cohérent d'éléments de formation générale prenant en compte l'idée que l'on se fait de l'homme à promouvoir — si l'on excepte la République démocratique allemande où les objectifs de l'école sont clairement déduits de la finalité sociale et nationale.

L'explication la plus satisfaisante de cette carence est d'ordre historique, la nouvelle école moyenne reprenant les traditions de l'école secondaire organisée en disciplines autonomes les unes par rapport aux autres, ce qui était tout à fait logique en vue de la spécialisation ultérieure universitaire, la cohérence, la pondération respective des disciplines étant assurées par les examens terminaux de l'enseignement secondaire, qui sanctionnaient précisément une culture générale.

Devenue école pour tous, l'école moyenne n'a pas su définir son objectif terminal, comme cela était le cas antérieurement lorsque l'école de tous, l'école primaire, délivrait une certification terminale, qui était l'horizon de référence pour les élèves et surtout les maîtres de toute la scolarité antérieure.

L'objectif terminal de l'école moyenne est la préparation à la vie, or la vie c'est **l'adaptabilité** — d'où l'objectif plus opérationnel de donner à l'individu la possibilité de se former d'une manière autonome :

1) — donner les bases préalables à cette formation permanente : le vieux « lire, écrire, compter », mémoriser ses acquis ;

2) ouvrir l'école sur **l'environnement** (social, économique, politique mais aussi culturel, si l'on veut que la culture scolaire ne soit, par définition, une culture morte).

L'évolution de la technologie des moyens de communication a surtout à ce jour facilité l'accès aux divers savoirs et ce qu'on appelle l'« informatique presse-boutons », couplée à l'audiovisuel, permet d'accéder d'une manière quasi instantanée à des stocks de données de toute nature.

Le rôle de vecteur de l'information n'est donc plus le rôle exclusif des enseignants qui antérieurement, surtout en zone rurale ou pour les enfants des catégories sociales peu instruites, contrôlaient toute la chaîne de la médiatisation de l'information jusqu'à son terme qui était l'organisation d'un savoir cohérent des élèves.

Le rôle du maître est plutôt désormais de former les jeunes à l'utilisation réfléchie et critique des flux d'informations qui sont à leur disposition, à apprendre à s'approprier ces informations dont les nouveaux supports — informatiques en particulier — requièrent une mémoire visuelle immédiate et à court terme, en plus des besoins de la mémoire « traditionnelle » ainsi que la maîtrise des langages symboliques et des codes « conversationnels » pour le dialogue avec les banques de données.

La mission de l'enseignant est dès lors moins de fournir des savoirs que d'apprendre aux élèves à faire ce qui jadis se situait en amont de la classe et revenait aux seuls enseignants : comment chercher l'information, comment l'utiliser pour son autoformation, comment la mémoriser dans une double perspective :
— se souvenir
— savoir où trouver ce dont on ne se souvient pas.

Reste à définir ce qu'il convient de transférer à tous — et s'il y a possibilité de le transférer à tous de la même manière ? On conçoit très bien le **mastery learning** pour l'enseignement primaire alors que le secondaire se caractériserait par l'autonomisation des apprentissages — avec en particulier la différenciation des aptitudes, la détermination de ceux qui pourront entreprendre des études supérieures.

La « pédagogie de la réussite » est au total ce qui paraît le plus manquer à l'école moyenne, faute de disposer **d'objectifs** pédagogiques cohérents. L'origine historique et le découpage en disciplines ont occulté ce besoin de cohérence des objectifs, qui est une condition préalable à la mise en place de pédagogies efficaces.

Il conviendrait par suite d'aborder la question comme cela a été fait dans la mise en oeuvre du programme de Chicago de « Mastery learning » :

— définition d'objectifs terminaux accessibles à l'ensemble des élèves et cohérents avec les exigences des formations postérieures à l'école moyenne ;

— détermination de la succession d'objectifs intermédiaires et du « parcours » scolaire.

— réalisation des supports didactiques, formation des enseignants à l'utilisation de ces supports et à l'évaluation continue des progrès des élèves, en vue de soutenir à temps ceux qui « décrocheraient » (ce qui est par ailleurs l'objectif du « Mainstreaming » étudié à BOSTON (voir p. 109).

Faute de tels objectifs, qui supposent un très grand effort de recherche en didactique des disciplines et en pédagogie générale, les formules mises en place pour « maintenir des exigences de niveau malgré l'hétérogénéité des élèves accueillis » — ce qui est souvent l'état d'esprit prédominant vis-à-vis les jeunes de 12-13 ans — ne peuvent assurer, à moins de s'interdire toute évaluation objective, un réel bénéfice pour l'**ensemble** des élèves de leur fréquentation de l'école secondaire.

L'organisation en grandes filières n'a pas, de ce fait, apporté les résultats attendus. Le passage à la classe indifférenciée paraît de ce fait, compte tenu de l'évolution des mentalités, un acquis irréversible.

Les améliorations qui semblent les plus assurées portent déjà sur la réduction de certaines hétérogénéités à l'entrée de l'école moyenne et en particulier l'élimination de l'hétérogénéité d'âge qui est responsable de perturbations du climat des classes. L'organisation de la scolarité par classe d'âge s'impose dès lors que la pédagogie mise en oeuvre s'individualise suffisamment et qu'attention et moyens adaptés sont disponibles pour le soutien des jeunes qui ont du mal à suivre. La formule optimale paraît résider dans le maintien de la classe avec possibilité d'enseignement par petits groupes de niveau.

C'est cette fixation d'un objectif terminal commun de l'école moyenne qui peut seule permettre la mise en place de « voies » dans lesquelles seraient mises en oeuvre des pédagogies différentes sans qu'elles soient considérées — comme c'est actuellement le cas — comme des classes de relégation aussi bien par les jeunes que par les enseignants. Les observations menées dans les expériences de « mise à niveau » en formation générale de jeunes laissés pour compte et sortis en situation d'échec du système scolaire plaident pour l'existence d'une sorte de pluralisme des approches pédagogiques, qui tirerait sa légitimité de ce qu'au terme tous les enfants aient bénéficié d'une formation secondaire de base, sanctionnée par un diplôme identique.

B) AXES DE MISE EN OEUVRE D'UNE POLITIQUE DE RÉDUCTION DE L'INADAPTATION SCOLAIRE AVANT LA FIN DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE

Il est clair qu'on ne met pas fin à l'inadaptation scolaire et qu'on ne réalise pas l'égalité des chances en se contentant de coller la même étiquette sur les portes des classes secondaires et en répartissant de manière indifférenciée entre celles-ci l'ensemble de la population scolaire.

Se contenter de placer en première année secondaire indifférenciée, au nom de l'égalité des chances et du principe d'intégration, des élèves qu'on aurait autrement orientés en Sections d'Éducation Spéciale (SES) des collèges ou en classes spéciales de transition-récupération ne constitue aucun progrès dans la lutte contre l'inadaptation puisqu'on a toutes chances de développer le sentiment d'échec aussi bien de ces enfants que des maîtres.

Les auteurs des réformes des systèmes éducatifs qui ont mis en place ces dernières années les différents types d'écoles moyennes que nous avons observées ont succombé à un optimisme exagéré dans l'ampleur et la rapidité des apparitions des effets bénéfiques des réformes structurelles. On a parfois cru réaliser l'intégration d'un trait de plume en créant une structure unique universelle, qui masquait des pratiques pédagogiques disparates et qui ne garantissait plus, pour une population d'enfants présentant des retards ou des insuffisances de niveau scolaire au terme de la scolarité élémentaire, qu'ils bénéficieraient **d'un suivi** et **d'actions de soutien spécifiques**. La réduction de la problématique de l'inadaptation scolaire à une fausse alternative intégration/ségrégation a conduit à occulter les succès, certes inégaux et partiels, des formules d'éducation spéciale au niveau secondaire. On a alors oublié que l'objectif terminal d'intégration pouvait nécessiter une ségrégation en vue d'une aide pour résoudre des difficultés spécifiques, si bien que la règle devrait être « Autant d'intégration qu'il est possible, autant de ségrégation qu'il est souhaitable ».

Les résultats de ces réformes de l'école moyenne — que l'on commence à pouvoir analyser — montrent l'insuffisance radicale des seules réformes structurelles intégratives (même si on tente de la masquer en faisant disparaître toute évaluation du niveau scolaire), l'absence de solutions pédagogiques universelles et le danger de réformes rapides qui ne peuvent qu'engendrer de nouvelles inadaptations.

Le bilan qui a pu être fait de réalités locales très contrastées d'un établissement à son voisin le plus immédiat plaide en faveur d'une réflexion approfondie et constante sur **toutes** les causes de l'inadaptation et sur la mise en oeuvre d'actions spécifiques de lutte contre l'échec scolaire, ce qui suppose le recours à des pratiques **d'évaluation** permettant de se repérer par rapport aux objectifs terminaux et de rechercher la solution optimale appropriée aux différents types d'inadaptation.

I- L'ÉVALUATION

Il est évident, comme cela a été montré ci-dessus, que les politiques de l'éducation dont **l'objectif** sera la réalisation de l'**École moyenne pour tous** se traduisent par des changements pédagogiques importants (cf. chapitre A III). Les observations ont montré **qu'on ne change pas la pratique pédagogique par les textes** et que l'énorme littérature pédagogique-institutionnelle qui dans tous les pays a accompagné les réformes structurelles récentes n'a guère été prise en compte — voire lue — par la plupart des praticiens. Le plus souvent ces derniers se contentent du condensé des textes officiels qui figure dans les manuels scolaires de leur discipline, ou des analyses faites dans les revues syndicales et professionnelles. À fortiori, est encore plus grande la méconnaissance de ce qui « change » dans les autres disciplines comme d'ailleurs dans l'ensemble du système éducatif, ce qui paraît grave dans la mesure où ces éducateurs sont de fait amenés à décider de **l'orientation** des élèves.

Ce constat rappelle la nécessité d'une cohérence de la rénovation pédagogique des différentes disciplines — par exemple que les professeurs de langues utilisent les mêmes nomenclatures grammaticales que leurs collègues de français — et plus généralement d'une information en retour, d'un feedback, sur les réalités des pratiques pédagogiques, qui ne peut être assurée que par une mise en oeuvre correcte de la fonction **d'évaluation**.

Premier constat: le concept d'« évaluation » se révèle d'une plasticité redoutable selon les différents systèmes et parfois à l'intérieur de nos systèmes, en particulier. S'il est clair que tout « système » — que ce soit de façon implicite (dans le passé) ou explicite (avec l'avènement de la planification) n'a de cesse d'évaluer ses performances (comptabilité, mesure du rendement, taux de « loupés » d'une production industrielle, indice de satisfaction des clients, des personnels...) — n'arrête pas de s'évaluer, il apparaît que dans le domaine éducatif on mêle confusément les diverses fonctions d'évaluation, au point qu'aucune des parties prenantes ne dispose plus **d'indicateurs** fiables, c'est-à-dire, en termes concrets, de repères et de jalons pour assurer son cheminement ultérieur.
D'après notre analyse de la situation[1], l'évaluation qui est la plus répandue dans les systèmes français et québécois — qui se ressemblent ici beaucoup — n'est guère satisfaisante, et fait l'objet de multiples critiques:

— son influence sur les apprentissages paraît faible sinon négative;

— il n'est pas sûr que l'apprenant perçoive le temps d'évaluation comme un « moment » intéressant pour lui;

— les aménagements (notation par lettres ou sur une échelle chiffrée réduite (1 à 5) n'apportent guère d'amélioration aux vieux systèmes, pourtant jugés caricaturaux.

On en reste finalement aux principe de la vieille évaluation normative, tout en risquant d'en perdre les avantages éprouvés: contrôle fréquent permettant précisément la plasticité et la modulation, voire la différenciation, de l'action pédagogique.

— l'évaluation reste en fait monodisciplinaire, tronçonnée, alors qu'il importe de saisir la globalité de l'apprenant dans ses progrès;

— elle ne motive que les motivés et « enfonce » les faibles;

— sa vraie nature est de cautionner un tri social précoce, sans prendre en compte les effets de transfert ou les explications affectives (fausse objectivité des évaluations des performances mathématiques)

— elle continue donc d'obéir à une logique de fonction de reproduction sociale méritocratique de l'école.

L'analyse de l'évolution de nos systèmes (France et Québec) et l'observation des expériences étrangères (avec le cas limite suédois de l'abolition de toute notation jusqu'à la 8e année) conduit à estimer que les pratiques évaluatrices actuelles **procèdent d'une idéologie antiévaluatrice**, s'appuyant sur l'échec global — établi de façon macroscopique — du parcours scolaire d'autrefois comme succession d'obstacles de plus en plus élevés — échec au regard de l'objectif d'égalisation des chances **mesuré** par le taux d'échec différentiel en fonction de la catégorie socio-professionnelle d'origine.

Cette remise en cause, au nom de l'objectif d'égalisation des chances, des examens traditionnels, a pu cautionner les arguments technocratiques dénonçant **le coût** des examens et leur absence de rentabilité, tandis que les enseignants étaient soulagés de la diminution du volume des corrections, tâche monotone, répétitive et fastidieuse. Dans des systèmes centrés sur l'enseignement et sur l'apprentissage, le temps consacré aux examens et contrôles, apparaît comme du temps perdu pour l'activité essentielle, le « cours ».

Faute d'avoir décrit et analysé correctement les besoins réels d'évaluation et les fonctions d'évaluation qui doivent être assurées dans tout système éducatif, on a été tenté par le faux radicalisme de la suppression de la notation ou par sa

1. Voir: Les Cahiers du Copie, no 2. Québec, 1981.

dilution, l'espacement et la raréfaction des contrôles, la substitution de jugements globaux et subjectifs de l'enseignant à des examens externes.

Or,

1.1 il est nécessaire d'évaluer le rendement du système, ne serait-ce que pour son administration, et pour cela il faut disposer d'indicateurs chiffrés et normés de performances scolaires.

1.2 Le contrôle des « acquis scolaires » — au sens le plus « académique » est en fait le seul contrôle rétroactif (feedback) du système éducatif.

1.2.1 son absence permet de ne pas révéler l'échec pédagogique mais ne le supprime pas pour autant,

1.2.2 aussi paradoxal que cela puisse paraître, **le contrôle continu** (c'est-à-dire fréquent et sur des objectifs partiels) est la seule méthode conduisant pédagogiquement à l'auto-évaluaton de l'apprenant. Ce sont les résultats à ces contrôles qui indiquent à l'apprenant l'adéquation des stratégies d'apprentissage et de son investissment personnel à l'atteinte de l'objectif explicite de la formation, dont il devient un contractant responsable.

Encore faut-il que le contrôle continu soit agencé d'une manière qui permette de *récapituler* la solidité des acquis, en n'oubliant pas le risque que le temps puisse éroder un acquis antérieurement dûment sanctionné. L'objectif final est un bilan consolidé des savoirs et savoir-faire et non une accumulation de satisfecits segmentaires.

1.3 Le refus du contrôle au nom de l'idéologie antiévaluatrice a conduit à des effets pervers, mesurables en aval lorsque la « sélection » est évidente :

— développement de la ségrégation masquée, conséquence perverse de l'intégration.

— atomisation des pratiques pédagogiques, discontinuité particulièrement dommageable aux catégories qui « bougent » (comme par hasard les « pauvres »).

— renforcement du verdict des maîtres sur l'orientation des élèves, mais avec désormais une subjectivité sans limite. Au total risque de prime aux « comportements » plutôt qu'aux « performances » et aux « chances de réussite » dans les apprentissages supérieurs.

— généralisation de la pratique de la courbe de Gauss, c'est-à-dire de la normalisation, parfois imposée par péréquation nationale — ce qui suppose en clair que la pratique **individuelle du maître n'a aucune influence sur l'apprentissage des enfants** — cela ne manquant pas de déresponsabiliser les enseignants (la faute est à l'amont, le remède relève d'autres spécialistes).

— désécurisation des enfants et surtout des parents, avec sentiment croissant d'être rejetés par les professionnels de l'enseignement. Tensions croissantes entre l'école et les familles malgré les tentatives de participation (qui procèdent d'ailleurs de la prise de conscience de ces tensions). En France et ailleurs (Grande-Bretagne) tendance à rechercher le **privé** malgré des maîtres moins qualifiés (par les diplômes) et des résultats moindres aux examens (Bac)... Thèse de « la rupture pédagogique » voulue par les « subversifs », cela vu de droite, thèse de la prime au langage bourgeois accordée par des maîtres issus de la bourgeoisie cela vu de gauche.

— dévalorisation de l'enfant qui n'a jamais d'acquis concret, ce que représentaient les notes, classements et examens, ou les **objets finis** réalisés à l'école (tradition britannique des « crafts », réalisations techniciennes en R.D.A.) En France, engouement obsessionnel des familles et des élèves pour les maths au grand dépit de l'Association des professeurs de mathématiques.

— déresponsabilisation et démotivation des jeunes qui s'estiment jugés et orientés en fonction de paramètres sur lesquels ils sont sans prise et du coup privés de la possibilité de connaître leur liberté.

— caractère finalement anxiogène de l'absence de contrôle, par mauvaise préparation à la sélection seulement repoussée plus tard.

Dans les expériences jugées les plus positives et dans les systèmes qui limitent globalement l'inadaptation — ou en tout cas liquident des causes d'inadaptation (cf. apprentissage de la lecture en RDA, ou programme Parkway, ou écoles alternatives), on note qu'il y a toujours

évaluation précise des progrès par contrôle des acquis successifs et une obsession de la méthodologie et de la didactique spécifique aux différents apprentissages, qui paraissent évacuées ailleurs.

Il est certain enfin que l'évaluation sera fonction de la nature des apprentissages inscrits au cahier des charges de l'école secondaire et à travers ce cahier des charges, fonction de la vision prospective qu'ont les autorités du marché du travail à moyen et long terme. Il est clair, pour utiliser une dichotomie commode, que si l'on se place dans la perspective d'une société « duelle » avec des centres d'excellence pour la haute technologie et des occupations nombreuses, peu productives, à finalité « sociale », on ne demandera pas à l'enseignement de distinguer, de promouvoir, et de sanctionner par l'évaluation les mêmes aptitudes que si l'on prévoit que l'économie supprimera les postes peu qualifiés à l'avantage des qualifications supérieures.

L'évaluation est partie intégrante de l'apprentissage, facteur de motivation et non de dévalorisation de celui qui s'habitue à l'échec. Cela suppose que les enseignants disposent des « outils » nécessaires, soient formés à établir les diagnostics qui sont rendus possibles et à concevoir la pratique pédagogique adaptée aux difficultés et besoins ainsi décelés.

II- LA FORMATION DES PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Le morcellement de l'enseignement secondaire est une des causes d'inadaptation des élèves. Le morcellement des pratiques d'enseignement, par ailleurs source d'incohérence et de disparités saisissantes, apparaît antinomique de l'unité de la formation au niveau de l'individu apprenant.

L'école secondaire est héritière de l'ancienne école élitiste de jadis ; d'autre part les enseignements tendent à reproduire leur propre processus de formation, d'autant plus que pour nombre de disciplines, le débouché le plus assuré jusqu'à ces dernières années était précisément l'enseignement.

On a donc assisté à la contagion du modèle universitaire en particulier par la spécialisation **monodisciplinaire** sur l'enseignement secondaire.

Cette perspective l'emportant, l'autonomie pédagogique et l'affaiblissement voire la disparition de programmes normatifs font que les élèves doivent à intervalle d'une heure passer des mathématiques à l'anglais avant de se consacrer à la géographie.

L'institution du professeur principal, la faveur dans l'opinion du recours à l'équipe éducative et de la pluridisciplinarité sont d'abord des révélateurs des effets négatifs de ce tronçonnage de la formation. Tout laisse à penser qu'il faudra du temps pour changer les mentalités et les incohérences de celles-ci.

Il convient de rappeler que jusqu'à présent pour l'essentiel — et du fait de l'urgence des besoins en enseignants pour faire face à l'explosion des effectifs, on a tout à fait négligé **l'encadrement des jeunes professeurs**. Les structures se sont modifiées, on a demandé aux professeurs davantage de compétence en termes de spécialisation, mais on ne leur a pas davantage appris à enseigner.

La formation des enseignants du secondaire se fait trop dans un sens de spécialisation en termes de discipline et pas assez dans un sens pédagogique. Au Québec, on ne doit pas négliger l'impact des conventions collectives sur le personnel enseignant. Liée à la sécurité d'emploi, l'ancienneté pèse très lourd sur la distribution des tâches, indépendamment parfois d'une préparation adéquate.

— Les solutions supposent que soit établi — en fonction des objectifs précis de l'école moyenne — un « tableau de bord » des besoins des personnels, des déficits de formation académique — dus aux recrutements massifs antérieurs et à la rénovation des objectifs pédagogiques, des **besoins enfin liés au développement d'actions concertées en équipe pédagogique pluridisciplinaire** ou en vue d'assurer une meilleure **guidance** des jeunes, permettant la mise en oeuvre d'une palette d'approches pédagogiques

qui autrement, — comme cela a été antérieurement le cas, — constitueraient des filières divergentes, les unes étant de promotion et les autres de relégation.

— La recherche de solutions implique à l'évidence une rénovation de la formation des enseignants. Du fait de l'évolution démographique, les recrutements de nouveaux enseignants se réduisent et l'on ne peut attendre qu'à très long terme des effets importants de la rénovation de la formation initiale. L'évidence des besoins de formation continue — massivement demandée par les enseignants — s'est conjuguée avec le souci de maintenir en fonctionnement le potentiel de formation mis en place dans les années de fort recrutement avec des sections universitaires et des centres de formation pédagogique. La formation continue a été présentée comme une sorte de panacée.

Des actions ont été entreprises qui ont été souvent victimes de ce qu'il s'agissait moins de répondre aux difficultés rencontrées in situ par les enseignants que de faire survivre des centres de formation, par ailleurs hétérogènes, mal coordonnés... Dans ces conditions la Formation continue a pu dériver vers le seul enrichissement personnel, voire la recherche parauniversitaire, sans emprise sur les établissements, alors que le besoin réel était **d'aide sur le lieu de travail** : sensibilisation de l'enseignant, apprentissage de la détection des difficultés des élèves, adaptation de la pédagogie, apprentissage de la concertation avec les autres enseignants, avec les familles...

La mission effectuée en Grande Bretagne a montré une orientation correspondant à ces objectifs de la formation continue des enseignants : différenciation des Centres de formation (Teacher Training Centers) sur une assez vaste zone, les uns étant centrés sur le renouvellement didactique, les autres sur des approches éducatives générales, comme le Centre pour les études sur l'éducation en zone urbaine de Londres (CUES) où les enseignants viennent apprendre, suivant diverses formules, à construire des réponses aux problèmes que leur posent les différences culturelles et sociales de leurs élèves d'origines ethniques très diverses.

Mais au-delà de ces améliorations de la formation c'est **le rôle de l'enseignant** qui doit être remis en cause par ce dernier. Il lui faut accepter de perdre son monopole, limité mais exclusif — de diffuseur du savoir à des jeunes dont on ignore la motivation, pour devenir **celui qui aide l'adolescent à construire son projet personnel**, à apprendre à tirer parti des informations disponibles, à lui expliquer le pourquoi et le comment d'un **apprentissage** qui doit devenir de plus en plus **autonome**. Dans cette approche, c'est **l'apprentissage** qui prime sur **l'enseignement**. Le pédagogue devient celui qui facilite l'accès aux ressources éducatives, qui évalue le progrès et permet au jeune de se repérer et graduellement de s'auto-contrôler ; on le prépare ainsi à ce qui suit cette scolarité de l'école moyenne, qui est soit l'approfondissement à finalité universitaire de l'éducation secondaire soit l'acquisition d'une formation professionnelle reposant elle-même sur les apports réciproques d'une formation générale théorique et d'une formation pratique en activité réelle (principe de la formation en alternance).

Dans cette perspective, **la disponibilité** de l'enseignant est un facteur essentiel et le renversement du rôle traditionnel — donner le maximum de savoir dans le minimum de temps — est inversé. L'enseignant doit aller à l'écoute de ceux qui ne suivent pas, comprendre patiemment les blocages, appréhender par la concertation avec l'ensemble de l'équipe éducative la globalité de la situation des élèves, ce qui implique une dimension de **tutorat**, l'« enseignant » assurant d'une part les cours de sa discipline (par définition à plusieurs divisions d'élèves) et d'autre part le « suivi » continu et la guidance personnelle d'un petit groupe d'élèves.

Il convient de mesurer l'ampleur des implications d'une telle évolution. Elle suppose une révision complète de l'utilisation du temps scolaire, une

1. La formation des personnels est ici succinctement envisagée dans la seule perspective de l'inadaptation scolaire à l'école secondaire.
Le thème général : La Formation des enseignants — Problématique, Orientations, Perspectives — a fait l'objet du précédent thème de recherche de l'équipe COPIE — (Cahier du COPIE n° 1, 1979 — 178 p.)

très grande place étant consacrée aux activités de concertation, de planification et de coordination entre les différents partenaires de l'action éducative, une redéfinition des conditions de service des enseignants et des personnels d'éducation, de nouveaux besoins en locaux adaptés à ces nouvelles fonctions... L'écart entre l'unanimité apparente quant à la nécessité de **l'équipe éducative** et son existence réelle permet de mesurer les difficultés à surmonter, sans cependant cautionner la résignation.

On peut en effet attendre beaucoup de l'action des personnels d'éducation et en particulier des chefs d'établissement, à qui toute politique de décentralisation donnera un rôle accru. Le chef d'établissement, en effet, est au centre de tout le réseau des communications entre les partenaires de l'action éducative, et c'est lui qui par ses comportements va réussir à entretenir un climat propice au dialogue ou au contraire multiplier les blocages. De la qualité du recrutement de ces personnels, de la marge d'initiative qui leur est laissée, dépend, en fin de compte, la possibilité d'élaboration d'un projet d'action éducative pour l'établissement et à terme d'une sorte de **contrat** liant de manière responsable l'ensemble de la **communauté éducative**.

III- L'OUVERTURE DE L'ÉCOLE SUR LA VIE

L'objectif réel de l'école moyenne est bien la « préparation à la vie » — ainsi le Conseil de l'Europe intitula-t-il son projet de recherche sur les jeunes de 11 à 16 ans — et c'est ce qui rend l'échec scolaire dramatique à ce niveau puisqu'il signifie que vont être jetés dans la vie active — comme on dit — les jeunes qui ont échoué dans leur préparation et qui abandonnent toute formation dès qu'ils ne sont plus assujettis à l'obligation scolaire.

Les observations faites sur cette population de jeunes en rupture d'école, sans formation générale ou professionnelle, montrent que ces jeunes ont éprouvé un sentiment de rejet lors des apprentissages fondamentaux d'une école qui ne tenait guère compte de leurs conditions de vie, de leur univers de référence, se sont dès lors coupés de ce monde étranger de l'école, mais du même coup n'ont pas acquis les informations élémentaires sur la vie professionnelle et sociale leur permettant de s'insérer ensuite dans le monde adulte.

Si la coupure de l'école de la vie réelle est admise comme **facteur d'inadaptation**, et si son « ouverture » fait partie des objectifs qui lui sont assignés, il faut reconnaître les difficultés de mise en oeuvre des mesures prises à cet effet (structures de participation, projets « vie scolaire »,...), et apprécier les forces qui s'opposent à sa mise en oeuvre, en particulier le choc en retour, sur cette école, du chômage et du **chômage des jeunes** en particulier, avec ses répercussions sur le comportement de jeunes, présentés souvent comme passifs, résignés, individualistes... La démographie du corps enseignant, si celui-ci se renouvelle pas suffisamment, c'est-à-dire s'il n'y a pas une politique de recrutement de nouveaux enseignants au-delà des besoins dus aux départs et à l'évolution des effectifs, est également un facteur défavorable. L'école risque dans ces conditions de vouloir « se protéger de l'extérieur », contre des forces qui veulent « l'investir » parents d'élèves, autorités locales...

Le premier objectif, pour éviter une aggravation de cette coupure, est de développer au sein des établissements scolaires, **un sentiment d'appartenance à une même communauté**.

Cette réanimation de **la vie scolaire** implique une action très diversifiée en fonction des conditions d'implantation des établissements, ce qui suppose qu'elle soit entreprise de manière très **décentralisée** et que, à partir de ce qui existe (il y a désormais peu de créations d'établissements) l'ensemble des partenaires élabore de manière coopérative des projets d'aménagement.

Les actions à engager sont multiples. Elles concernent en particulier l'utilisation des locaux de manière à éviter les concentrations excessives d'élèves. Il est désormais reconnu que les établissements doivent garder une taille humaine, que les **groupements d'élèves doivent conserver une certaine stabilité** garante d'une vie sociale collective et donc d'un apprentissage des rapports sociaux. L'aménagement du temps

comme celui de l'espace doivent donc impérativement **ménager des lieux et des temps pour cette vie collective**. Or trop souvent ces besoins de vie sociale sont sacrifiés ou sous estimés devant des contraintes plus immédiates: rotation des équipements, concentration des emplois du temps des personnels, aboutissant à des horaires infernaux pour des adolescents, surtout si l'on tient compte du temps passé dans les transports (en particulier dans les zones à faible densité de population).

Il est nécessaire que ces aménagements du temps et de l'espace soient l'objet de **concertation**. Dans les observations faites on a remarqué que les meilleurs « climats d'établissement » régnaient dans des locaux qui avaient été récupérés, réaménagés progressivement sous la pression de l'équipe de direction, alors que les cités scolaires des années soixante, qui avaient pourtant été précédées d'une littérature pédagogique importante, ne réussissaient pas à créer ces possibilités d'échanges et de contacts.

C'est dans cet **espace d'autonomie à gérer ensemble** que réside la seule chance de surmonter les difficultés rencontrées par les expériences de participation institutionnelle destinées à remédier à la coupure de l'école des jeunes, des familles, de la collectivité environnante.

L'école moyenne doit offrir aux jeunes les possibilités d'apprentissage de leur indépendance et des contraintes de la vie collective. La dénonciation de cette scolarité qui ne considère l'élève que comme une entité abstraite, découpée en tranches suivant les disciplines académiques, est déjà ancienne. Les solutions tentées pour éviter ce « réductionnisme » ne sont pas simples. La prise en compte de la « globalité de la personne de l'élève » se réduit de fait à la consultation pour la forme d'un travailleur social ou par une ligne supplémentaire dans le dossier de l'élève, avec le risque majeur d'un fichage-étiquetage de celui-ci. Les tentatives de « parler des sujets de préoccupation réelle des jeunes » se sont souvent traduites par des échecs dès lors que ceux-ci percevaient une volonté de « récupération », ou parce que l'on se mettait à « scolariser » ces sujets. L'exemple le plus net est l'échec quasi général des actions d'information-éducation sexuelle en milieu scolaire.

Dans tous les cas les jeunes ont **le sentiment d'être exclus du processus de décision** et de ne pouvoir s'exprimer collectivement. Les « délégués de classe », là ou ils existent, sont souvent placés dans une position très ambigue entre l'administration et leurs camarades. Il semble que l'amélioration doive être recherchée dans la possibilité offerte aux jeunes de **s'exprimer collectivement** et de faire des réalisations collectives pluri-disciplinaires dans le cadre par exemple de projets d'actions éducatives définis en commun avec les équipes éducatives et la direction de l'établissement. C'est par ce biais que peuvent se développer l'autonomie et l'initiative des jeunes.

— **la participation des parents** — La seule participation institutionnelle s'avère à l'expérience tout à fait insuffisante et sans réel impact sur la prévention de l'inadaptation. Un peu partout l'on déplore l'insuffisante participation des parents en général et plus particulièrement des parents d'élèves en difficulté. Il est toutefois permis de remarquer que dans certains établissements, dès lors que des efforts suffisants pour engager le dialogue avec les différents types de familles ont été faits par l'administration, la participation s'est nettement développée. La solution plus générale paraît résider dans **l'extention des compétences des organes de participation**, et en particulier des conseils d'établissements ainsi que dans la possibilité pour **les parents délégués** élus de bénéficier d'heures **de concertation avec les équipes éducatives**. Dans les cas de difficultés il faut enfin que ce soit l'équipe éducative qui entre en contact avec la famille le plus tôt possible.

— **l'ouverture sur l'environnement socio-économique.** Les innovations tentées pour répondre au défi de jeunes en situation d'échec au terme de la scolarité obligatoire reposent pour l'essentiel **sur une pédagogie de l'alternance**, facteur d'insertion professionnelle et sociale et qui peut être une véritable « pédagogie de la réussite », alors que la scolarité traditionnelle n'avait été qu'une succession d'échecs[1]. Les

1. Voir « L'insertion professionnelle et sociale des jeunes », par Bertrand Schwartz. (Rapport au Premier Ministre) La Documentation française. Septembre 1981.

expériences de stages en entreprises pour des jeunes scolarisés ont montré un intérêt réel, débouchant, s'il est bien pris en compte, sur une remotivation pour les apprentissages — pour les mécanismes d'organisation de la production économique et de la vie sociale. Cette ouverture doit se faire progressivement, en fonction de l'âge des jeunes, mais très précocement si l'on veut aboutir à engager un processus d'éducation au choix d'une insertion personnelle (thème de « career education »), bien avant toute décision **d'orientation**. Des expériences étrangères positives (Education au choix d'une profession dans le Land de Bade-Wurtemberg — Allemagne) il ressort que cette initiation à la vie économique et sociale et à l'information professionnelle n'est efficace que si elle est menée par les professeurs « normaux » et qu'il est nécessaire que ceux-ci se concertent avec les services de la main d'oeuvre et avec les responsables des entreprises pour assurer l'accueil d'abord puis des stages avec participation ultérieure à la production.

— l'ouverture de l'école doit finalement permettre aux jeunes de comprendre progressivement que l'éducation ne se réduit pas à la contrainte scolaire, mais qu'elle est **éducation permanente** au-delà du temps et des enceintes scolaires, **pour l'épanouissement personnel**. Le risque de la rupture avec toute vie culturelle au sortir de l'école ne peut être conjuré que par la participation des scolaires à des activités culturelles extérieures au cadre scolaire strict, ce qui garantit le caractère personnel de l'investissement, mais en accord et en concertation avec les éducateurs. Il s'agit, dans la pratique, **de permettre aux établissements scolaires de s'insérer dans la vie culturelle associative locale.**

Une telle approche montre la double nécessité d'une concertation très vaste autour de l'école et du respect de la spécificité de l'établissement scolaire, que, trop souvent, du fait d'ailleurs des faibles ressources de l'environnement, on a chargé de « tout » faire. L'établissement scolaire doit avoir des missions bien précises centrées sur un « noyau » de formation à assurer pour tous constituant un outillage de maîtrise pour la vie intellectuelle et professionnelle ultérieure mais en harmonie avec les aspirations plus individuelles des jeunes auxquelles répondent les institutions culturelles et sportives périscolaires, bien ancrées dans les cultures régionales et donc susceptibles de redonner une meilleure identité personnelle.

IV- CONCLUSION

Avant de tenter de faire la synthèse sous forme de conclusions-recommandations des solutions qui semblent, au terme de réflexions sur trois années d'observations, les plus prometteuses pour résoudre les problèmes d'inadaptation dans ce qui est l'école moyenne, il semble possible de dégager une double orientation, dont le caractère apparemment paradoxal correspond bien à la complexité des besoins des jeunes adolescents qu'accueille cette école.

Cette école nous paraît en effet devoir rechercher à atteindre deux objectifs majeurs dans sa pratique quotidienne :

1) — multiplier, dès son début, les possibilités d'investissement personnel des adolescents.

2) — offrir aux adolescents les ressources d'une guidance, à la fois efficace pour être crédible et en même temps respectueuse de leur personnalité en voie d'affirmation.

— Dans ce double besoin des usagers de l'école réside toute la difficulté du dépassement de l'instruction en éducation, et vis-à-vis des adolescents de l'apprentissage de l'autonomie. La guidance n'aura de crédibilité — et donc d'efficacité — que lorsqu'elle sera perçue par les adolescents comme une ressource qui ne limite pas leur liberté de choisir mais, au contraire, la permette. Elle requiert alors que le personnel qui l'assure soit d'une part une « autorité légitimée » mais d'autre part une autorité notoirement réputée pour sa disponibilité à l'égard des adolescents.

3. LES MARGINALISÉS

CONSTATATIONS CONCERNANT LES MARGINALISÉS DU SYSTÈME SCOLAIRE EN FIN DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE (13/15-16 ans)

Nos observations tentent de faire une synthèse cohérente des missions que nous avons effectuées — outre une étude attentive de ce qui se passe au Québec et en France — en Autriche, en République Démocratique Allemande et à Philadelphie en Pennsylvanie (États-Unis), où nous avons plus particulièrement étudié cette catégorie d'élèves. Nous y ajoutons, par inférence, des observations convergentes ou divergentes tirées de l'étude de systèmes scolaires tout entiers (Norvège — Suède) ou d'expériences caractéristiques affectant également ces enfants (Alternative Schools de la région de Toronto, enseignement secondaire en banlieue de Boston, jeunes immigrants de la région de Birmingham en Grande Bretagne). Certes, ces observations, isolées de leur contexte, risqueraient de perdre toute valeur normative, mais force est également de constater que partout où des enfants scolairement marginalisés peuvent reprendre pied, quels que soient les pays, les cultures et les systèmes scolaires, on retrouve toujours un même faisceau de constats. C'est ceux-ci que nous nous efforcerons de caractériser.

I- Qui sont ces élèves « laissés-pour-compte » de l'école secondaire ?

Il s'agit d'enfants qui ont été « mis en marge » (ou qui se sont mis en marge) du courant principal que leurs camarades ont pu suivre. Ils ont ainsi accumulé un « retard scolaire » qui n'a fait que s'accentuer au fil des ans, renforçant un sentiment d'échec qui est le seul critère de comparaison. Car leur histoire est toujours personnelle et les causes de cet échec qui sont complexes, multiples et rarement comparables, s'enracinent le plus souvent très tôt dans leur expérience et apparaissent dès les apprentissages fondamentaux de lecture et de calcul.

1.1 Ce qui nous a frappé ici, c'est que, quelles que soient les causes personnelles de cet échec, tous ces enfants présentent à l'âge où ils parviennent en fin de scolarité **un syndrome de blocage**, plus ou moins aigu, **aux caractéristiques psychologiques identiques** :

— immaturité affective entraînant un fort état de dépendance vis-à-vis de soi-même (tendances caractérielles) comme vis-à-vis du système social environnant ;

— image de soi dévalorisée par les échecs successifs entraînant un sentiment d'incapacité et une attitude systématique de rejet de tout projet personnel face à l'avenir ;

— instabilité des centres d'intérêt et des comportements entraînant notamment une passivité intellectuelle et s'opposant à l'acquisition de connaissances et de savoir-faire nouveaux.

Ces caractéristiques psychologiques spécifiques se combinent différemment selon les tempéraments et les histoires mais se retrouvent toujours ; elles sont souvent cumulatives, renforcées ou atténuées par **le milieu socio-culturel d'origine**.

1.2 Celui-ci intervient de manière typique et aggravante dès l'apprentissage de la langue maternelle dans la famille elle-même pour les catégories socio-professionnelles défavorisées (enfants d'ouvriers, d'immigrés, de ruraux et du « Quart-Monde »), à travers **une difficulté supplémentaire de médiatisation culturelle**. Il existe en effet un hiatus quasi infranchissable entre le bagage socio-culturel dont l'enfant a été imprégné dans sa famille et celui de l'école qui est déjà abstrait, systématique et qui ne tient pas compte des cultures d'origine d'une population disparate, éloignée de ce langage, celui qu'utilisent précisément les maîtres, comme norme et par suite comme critère inconscient de sélection et de marginalisation. Nous avons particulièrement constaté ce phénomène à Vienne en Autriche, en étudiant attentivement les origines de enfants classés en filière 1 et en filière 2

à la sortie de l'école élémentaire. De même à Philadelphie pour les enfants marginalisés dans le système scolaire public (qui représentent près de la moitié de la population scolaire) dont la plupart sont descendants à la 1re, 2e, voire 3e génération d'immigrés (Porto-Ricains, Mexicains, Asiatiques) non culturellement assimilés. Nous avons là, pensons-nous, un élément d'explication du fait que, dans tous les cas que nous avons observés de 60 à 80% des enfants scolairement marginalisés sont issus des catégorie socio-professionnelles les plus modestes. À contrario, ce que l'un d'entre nous a pu constater, à l'endroit de populations disparates immigrées en Israël, prouve qu'un effort de médiatisation culturelle entrepris systématiquement réduit considérablement la proportion des échecs scolaires, même dans des conditions à priori très défavorables.

1.3 Au demeurant, dans tous les pays industrialisés de l'hémisphère nord que nous avons pu visiter, **la proportion de ces adolescents scolairement marginalisés**, en fin de scolarité obligatoire, **est considérable**. Nous l'estimons au Québec et en France à plus de 15% de la population scolaire totale. La proportion des enfants de filière 2 en Autriche est du même ordre, même si le système de prise en charge des sortants du système scolaire ne pose pas les problèmes d'emploi que nous connaissons ailleurs. En R.D.A. le système de formation socialiste qui intègre la formation au travail manuel à l'intérieur du scolaire — celui-ci étant subordonné à la production — masque l'importance du phénomène que l'on décèle par ailleurs au regard des résultats respectifs dans les deux secteurs d'activité des scolaires et de l'orientation des élèves à la sortie de l'école fondamentale. A Philadelphie, ville fortement industrialisée,le problème est massif avec une proportion de marginalisés qui est le double de celle du Québec et de la France, celle-ci nous semblant une moyenne analogue, à l'ensemble des pays que nous avons visités.

Quelque soit le régime, la culture et les systèmes scolaires, **ce phénomène nous apparaît donc bien comme un phénomène de société.**

II Comment aborder le problème?

Nous avons constaté par ailleurs qu'aucun pays n'aborde le problème de manière semblable. La somme des efforts déployés est considérable, l'investissement matériel également, qu'il s'agisse de pays où les solutions ont été les plus systématiques, comme l'Autriche, la R.D.A., les pays scandinaves ou de pays à tradition libérale qui permettent un foisonnement d'expériences diverses et toujours dignes d'intérêt, comme le Royaume Uni, le Canada et les États-Unis. Les résultats ne sont pourtant que rarement en relation directe avec l'effort déployé (ceci est particulièrement typique en Suède et en Norvège), mais partout où nous avons pu constater des effets encourageants, nous retouvons toujours quelques caractéristiques communes.

2.1 Une première observation nous a semblé remarquable: **un certain nombre d'élèves adolescents ne tiennent pas à continuer leurs études au-delà de la scolarité obligatoire**, sans pour autant avoir échoué dans leur cursus scolaire. L'exemple du Polytechnischer Lehrgang en Autriche est à ce point de vue tout à fait étonnant. Cette étape, que l'on pourrait qualifier de « fin d'études » a été imaginée au moment de la prolongation de la scolarité obligatoire de 14 à 15 ans. Au sein des pays européens elle passe pour être une institution obscurantiste. Or, elle n'est constituée que d'adolescents ayant parcouru un cursus scolaire normal, sans retard, qui n'ont pas été affectés par l'échec scolaire (ceux qui l'ont été se retrouvent en filière 2), mais qui n'ont tout simplement pas envie de continuer des études longues et que le système scolaire va tenter de préparer à « l'ouverture à la vie » et à l'entrée dans la vie active, avant leurs deux années d'apprentissage (qui attire dans ce pays encore plus de 50% des enfants quittant l'École à 15 ans). On retrouve quelque chose de comparable en RDA, mutatis mutandis, où une forte proportion d'adolescents se bornent à recevoir une formation professionnelle de 2 ans à la sortie de l'école obligatoire. Même attitude, nous semble-t-il, à Philadelphie pour les enfants qui entrent dans les « skill centers » assurant une formation professionnelle rapide à des adolescents, visiblement peu

intéressés par des études de type scolaire habituel.

Cela nous semble donc un point important, lié à une certaine incapacité à suivre de longues études ou à une désaffection pour le type d'études proposées à des adolescents. Mais il s'agit d'un fait observable qu'il faudrait peut-être prendre plus sérieusement en compte — quitte à donner comme en Suède et en Norvège de larges facilités pour reprendre ultérieurement des études à ceux qui le désireraient.

2.2 Pour les élèves qui sont en situation d'échec caractérisé et ce, très tôt dans leur cursus, des attitudes et la mise en oeuvre de moyens pédagogiques adaptés nous paraissent, quels que soient les pays, ressortir et apporter des pistes intéressantes.

2.2.1 *Au plan des principes et des objectifs à atteindre :*

2.2.1.1 Quatre points peuvent être retenus :

- La volonté de considérer tous les élèves dans le respect de leur diversité et de leur situation personnelle qui se traduit notamment par une **prise en considération du milieu socio-culturel** dont ils sont issus et **des problèmes personnels** de chacun.
- L'ouverture de la formation donnée à **l'environnement socio-économique et institutionnel de la cité** qui désenclave le scolaire et le resitue comme temps et moyen privilégié d'approche d'une réalité sociale et culturelle fondamentale.
- **La jonction étroite et positive entre l'école et le monde du travail** permettant d'équilibrer les résultats de chacun et de préparer une insertion professionnelle, en fonction des goûts et des compétences acquises.
- La re-motivation de ces adolescents à la responsabilité personnelle et à la **prise en charge de leur propre développement** par chacun d'eux.

2.2.1.2 Certes si nous pouvons dégager ces points qui nous apparaissent communs et positifs, ce n'est pas sans distinguer ce qui diffère d'un pays à l'autre au niveau des principes ; en Autriche, le principe du « Betreuung », inscrit dans la Constitution, qui vise au respect actif de chacun en lui apportant une aide appropriée ; en RDA, la formation de l'homme socialiste, selon le modèle officiel réconciliant les activités physiques, intellectuelles et manuelles, au service de la production planifiée ; à Philadelphie, un militantisme des droits de l'homme à l'origine du Parkway Program ; en Suède et Norvège, l'utilisation de l'École pour créer une société sociale-démocrate égalitaire ; en Grande Bretagne, l'agrégation des minorités ethniques à la classe ouvrière etc.

2.2.1.3 Ceci explique peut-être en partie à la fois **la diversité des objectifs atteints et les effets pervers** qui à la pratique apparaissent et qui montrent combien il est difficile de résoudre correctement ce problème. En Autriche, si le respect de l'élève et des pluralismes est pleinement atteint, l'insertion professionnelle réussie, par contre le maintien des pesanteurs socio-professionnelles et la lenteur des évolutions sociales apparaissent comme un handicap à terme. À Philadelphie, dans les écoles du Parkway Program, certes les élèves sont acceptés tels qu'ils sont, le pluralisme pédagogique est considéré comme un atout, mais le système est limité à une petite minorité de volontaires. En RDA, nous avons de manière exemplaire une réduction de l'inadaption scolaire visible, une détection des talents précoce et remarquable, une école étroitement intégrée à la production économique, théoriquement au service du citoyen socialiste et du travailleur, mais est-il possible d'échapper au modèle imposé sans devenir un nouvel inadapté social ? et que dire de cette forte minorité (20%) qui échappe à la formation professionnelle obligatoire à la fin de l'École fondamentale pour suivre un cursus honorarium qui en fera les cadres supérieurs de la nation ? En Suède et en Norvège, la déculpabilisation des enseignants face à l'échec est patente, la ségrégation des élèves, supprimée et les mesures de soutien généralisées, mais là aussi que dire de ce qui nous a semblé une carence au niveau du contrôle des formations, d'une désaffection et d'une démission d'une partie des personnels enseignants ?

Il nous apparaît qu'il n'y a pas de solution miracle, que les principes évoqués plus haut sont

susceptibles d'améliorer sensiblement la situation d'adolescents scolairement marginalisés, mais que ce ne peut être qu'en évitant soigneusement dans chaque situation les effets pervers de se développer et en réadaptant sans cesse les moyens aux finalités et aux objectifs.

2.2.2 Au plan de l'organisation scolaire et des méthode pédagogiques :

2.2.2.1 La prise en charge de ces adolescents en situation d'échec chronique semble devoir passer, à cet âge et à cette étape de leur existence, pour briser cette fatalité, par des **structures adaptees à leur situation**. Ce sont les filières en Autriche et le polytechnischer Lehrgang (pour ceux qui ne veulent continuer au-delà de la scolarité obligatoire) ; ce sont de petites écoles et de petites classes, hors des écoles publiques classiques pour le Parkway Program ou une section « academy » à l'intérieur même de l'école pour Olney School à Philadelphie.

Certes se pose alors **le problème de la ségrégation** que l'on s'efforce de corriger de diverses manières : mêmes maîtres enseignant dans les deux filières, activités sportives et culturelles communes en Autriche ; participation aux classes régulières pour toutes les matières qui ne sont pas dispensées au « centre de ressources éducatives » pour Olney School ; ouverture à la vie de la cité pour les écoles de Parkway Program. L'avenir de ses élèves n'est déjà plus à l'école et celle-ci se tourne résolument vers la vie active et professionnelle qui sera bientôt le domaine de ces adolescents.

L'option ainsi retenue est à l'opposé, nous semble-t-il, de celle qui a été prise dans les pays scandinaves (rejet systématique de la ségrégation et mesures de soutien généralisées, suppression de l'évaluation et de la notation) où, en revanche, les résultats laissent perplexes. En RDA, on a inversé le système des filières qui demeurent en amont-âge pour les surdoués et en aval pour une élite triée sur des critères de réussite scolaire et sociale...

2.2.2.2 La pédagogie appliquée est le corollaire de la volonté de remotivation et de responsabilisation de l'adolescent. C'est à Philadelphie, à Parkway Program, qu'elle a été le plus développée. Il s'agit **d'une pédagogie de projet** qui rejoint l'enfant sur son terrain, celui de ses intérêts, qui tente d'assumer sa crainte de l'avenir, qui s'ajuste à son niveau de capacité mais établit un projet pour chacun et bâtit pour le réaliser un programme rigoureux où interfèrent des matières obligatoires et des matières optionnelles dont l'acquisition est régulièrement contrôlée. Les méthodes sont diverses et souples, le recours aux ressources extérieures et aux milieux de travail est important, ce qui assure **une liaison organique permanente entre la vie de la cité et l'école** qui reste point focal où convergent ces influences. On retrouve une préoccupation analogue d'ouverture au monde de la cité et au milieu du travail dans les Alternative Schools à Toronto et en Autriche, dans les classes de Polytechnischer Lehrgang. En RDA, l'effort est moins mis sur la pédagogie, telle que nous l'entendons ici, que sur un souci méticuleux des méthodologies et de la didactique poussée à l'extrême et uniformisée. Par contre, l'invention et la créativité des maîtres sont sollicitées, au-delà de ces didactiques de base, pour tout ce qui est pédagogie différenciée à l'endroit, notamment, des élèves plus lents ou retardés. L'ouverture et l'intégration au monde du travail et à la production — tant comme base idéologique que comme initiation professionnelle proprement dite — est poussée à un degré qui n'est atteint nulle part ailleurs à notre connaissance. Elle semble réductrice là aussi de l'inadaptation scolaire au sens habituel du terme pour la grande masse des adolescents concernés, compte tenu des remarques précédentes (2.2.2.1).

2.2.3 Le rôle des maîtres dans une pédagogie qui est davantage centrée sur l'adolescent et ses problèmes est tout autre. **La relation maître-élève change de sens**. Elle est fondée sur la confiance réciproque et sur l'art pour le maître de motiver l'adolescent, de l'aider à découvrir sa propre vie, d'être exigeant quant à la réalisation de son projet et de son programme. C'est un rôle de « guidance » qui demande de la compétence, du recul, de la patience et une capacité d'adaptation, certainement au-dessus de la moyenne, mais qui est en contre-partie extrêmement gratifiante. Nous avons toujours

remarqué l'existence de cette relation nouvelle, comme fondement de la réussite et du « sauvetage » de ces adolescents.

De ce fait, il découle que le volontariat pour ces maîtres va de soi, ou en tous cas l'adhésion à ces méthodes, que ce soit en Autriche, à Philadelphie ou en Grande Bretagne. Ils ont de plus été formés à cette relation pédagogique nouvelle et leur compétence, outre les matières de leur spécialité, est polyvalente, notamment dans le domaine de l'utilisation des moyens de communication moderne. En RDA, nous avons été frappés en outre par le standing matériel et moral élevé des enseignants, leur conscience d'appartenir à l'élite et l'estime dont ils jouissent dans l'opinion publique, ainsi que leur confiance dans l'efficacité des méthodes qu'ils emploient.

L'on ne peut, en tout état de constatation, échapper à la certitude que la révolution copernicienne demandée passe par la conscientisation, la formation et la mise en place des maîtres particulièrement motivés et compétents.

4. CONCLUSIONS-RECOMMANDATIONS

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Les quelques points de vue ci-après tentent d'exprimer au mieux la convergence de nos hypothèses en matière de réduction de l'inadaptation, en dépit des différences importantes entre le système d'éducation Français et le système d'éducation Québécois. Il s'agit tout au plus de recommandations « pré-opérationnelles » qui sont comme l'écho ou l'explication de points de vue qui affleurent dans tout ce qui précède.

1. Réforme rénovation et durée

Plutôt qu'à des réformes globales dont le réseau scolaire arrive difficilement à réaliser et à tester pleinement les intentions, nous pensons préférable de procéder à des changements limités qui visent des objectifs nettement définis que l'on tente d'atteindre avec des moyens adéquats donnant aux réformes envisagées la plus grande transparence. À défaut on risque d'engendrer la démobilisation et le découragement des enseignants qui ne sont pas sans conséquence directe sur l'apparition de l'inadaptation scolaire.

Nous croyons que, de façon générale, par rapport à l'inadaptation scolaire, il s'impose davantage d'assurer et d'augmenter la cohérence de la pratique par rapport aux finalités reconnues plutôt que de repartir entièrement sur des bases nouvelles. Cela ne peut aller sans une action psychologique parallèle permettant d'obtenir le consensus de l'opinion.

2. Réforme et finalités

Nous avons analysé diverses tensions entre finalités internes et finalités externes du système scolaire dans nos sociétés. Nous avons en particulier constaté que les problèmes sociaux se répercutent dans l'école et portent si l'on n'y prend pas suffisamment garde, soit à dévier, soit à étendre indûment les finalités, d'une façon qui confine à l'utopie.

L'inflation des finalités externes, comme des finalités internes, correspondant à un élargissement inconsidéré des attentes à l'égard de l'école élémentaire, appelle trop naturellement des jugements de faillite globale et des renversements dialectiques en direction de certaines formes de déscolarisation.

Nous croyons que l'école élémentaire doit pouvoir afficher un ensemble de finalités compatibles avec ce qu'elle est à même, pédagogiquement, de poursuivre, sans donner l'illusion d'une prise en charge totale de l'enfant, dont l'aboutissement est une déresponsabilisation des parents et un découragement des enseignants.

3. Réforme et cible d'action

Faut-il agir au plan général, c'est-à-dire en visant toutes les écoles ou choisir un terrain particulier? Faut-il choisir comme priorité une partie de la clientèle scolaire ou envisager des changements qui touchent tous les élèves d'une façon qui rend particulièrement service aux moins bien servis?

Les réponses paraissent devoir être très nuancées du fait des contextes nationaux très différents, très centralisés en France, très « localisés » au Québec.

Il semble toutefois qu'une expérimentation patiente et rigoureuse menée dans quelques endroits bien choisis et à laquelle participent de façon concertée tous les partenaires éducatifs ait davantage de mérite. Elle permet de procéder aux réajustements requis de façon continue jusqu'à ce qu'une nouvelle façon d'agencer et de dispenser des services soit éprouvée et rôdée. Il est pensable que quelques établissements, où les problèmes d'inadaptation scolaire sont présents de façon incontestable, déjà reconnus et analysés, servent de pionniers pour aborder un type de changement qui touche une clientèle globalement. Autrement dit, une hypothèse de changement qui concerne à terme la clientèle scolaire considérée dans son ensemble en étant éprouvée d'abord dans des circonstances relativement difficiles.

Cette recommandation ne va pas sans poser le problème de l'aptitude et du désir des enseignants à la participation ou à l'application d'une « recherche-action » qui ne doit plus se faire en dehors d'eux. En effet, il convient de mener l'expérience et de choisir le terrain avec des partenaires qui ne sont pas toujours d'emblée acquis à ses résultats positifs afin de prendre en compte un des paramètres importants de l'innovation pédagogique qui fait souvent échouer la généralisation des mesures ayant réussi parfaitement dans un milieu expérimental protégé.

4. Égalisation des chances et inégalités des ressources

Les ressources pédagogiques allouées aux écoles doivent être différenciées selon les populations accueillies, selon les besoins perçus, à partir d'une analyse et d'une connaissance de la nature des moyens humains et financiers propres à répondre aux besoins.

Nous croyons qu'il faut discuter des ressources en conduisant un effort de cohérence à la fois dans deux directions. En premier lieu sur le terrain des finalités, pour que la responsabilité, la prise en charge et le respect de chacun s'exercent constamment et que le souci de la moyenne et de la majorité n'estompe pas le besoin d'attention particulière et d'aide lorsqu'il se manifeste. En second lieu, l'effort de cohérence doit s'appliquer afin que toute politique, définissant les finalités, se donne les moyens spécifiques différenciés de leur atteinte. Il convient de garder constamment à l'esprit que l'accroissement inconditionnel des moyens ne va pas nécessairement dans le sens de la réduction de l'inadaptation. Cette mesure réduit au moins à néant les alibis de ceux qui initialement ne veulent rien tenter.

Les réflexions précédentes amènent à penser que c'est au niveau local, établissement ou secteur, en fonction de projets pédagogiques précis présentés par des équipes responsables d'une expérimentation/action évaluable, que ces ressources différenciées devraient être attribuées.

5. Une pédagogie accueillante pour les enfants

Comment qualifier la pédagogie qui engendre moins d'échec et de rejet, qui laisse moins facilement une situation difficile tourner à la déroute?

C'est une pédagogie qui tient d'abord compte des acquis et des besoins. Des besoins et des acquis « physiologiques » en tout premier lieu ce qui nous renvoie à l'existence indispensable d'une détection précoce des difficultés de l'enfant (l'importance de l'enseignement pré-

élémentaire à ce sujet doit être soulignée) ; des besoins et des acquis cognitifs, éducatifs et culturels ensuite permettant de déterminer des tâches et des objectifs favorisant la progression consciente de l'enfant, le rendant de plus en plus habile à apprendre et confiant en sa réussite.

C'est donc une pédagogie différenciée qui adapte non seulement le rythme mais le mode d'apprentissage et le genre d'activités d'apprentissage aux dispositions et au potentiel de chacun. Cela suppose d'abord que l'usage d'objectifs d'apprentissage gradués couplé à l'utilisation de matériels adéquats se développe et que parallèlement les enseignants soient mieux armés pour prendre en compte et évaluer les objectifs comportementaux que les enfants développent dans le cadre d'une pédagogie du projet et du succès. Cela implique par ailleurs que les conditions institutionnelles ne rendent pas impossible cette forme de pédagogie.

6. Des enseignants responsabilisés, solidaires et reconnus

Tout ce qui précède suppose que les enseignants soient socialement considérés, recrutés, sélectionnés, formés et éventuellement perfectionnés dans les perspectives suivantes :

— l'aptitude au travail en équipe ; corrélativement il convient de veiller à ce que, au plan institutionnel, tout soit mis en oeuvre pour favoriser et non pour contrarier cette forme de travail, le statut de l'animateur de cette équipe étant notamment à envisager.

— l'aptitude au travail sur projets et sur objectifs permettant de concilier pédagogiquement la rigueur des apprentissages instrumentaux et leur investissement dans une approche motivante du réel, la programmation récapitulative et « spiralaire » des objectifs par cycles d'apprentissage devant amener l'enfant à partir de situations et de démarches renouvelées à assurer sa progression tout en favorisant son épanouissement.

— l'aptitude à observer l'enfant par la pratique d'une évaluation portant sur les acquis cognitifs, conceptuels et comportementaux ne reposant plus sur la comparaison avec un groupe ou avec une norme mais permettant à l'enfant de se situer dans sa propre progression.

Cette attitude générale de l'enseignant qui n'est autre qu'une capacité à aider aussi attentivement et aussi longtemps qu'il est nécessaire, l'enfant et plus particulièrement l'enfant en difficulté, ne vas pas sans :

— la mise en place de moyens permettant à l'enseignant de n'être pas démuni face à l'échec, ni techniquement, ce qui suppose une formation continue efficace, ni psychologiquement ce qui appelle entre autres une déculpabilisation et un encouragement partant d'une action à mener globalement pour resituer, aussi clairement que possible, la place et le rôle de l'école et du maître.

— la revalorisation matérielle de la condition de l'enseignant dès lors que par son étude, sa recherche et son action pédagogique de tous les jours, il marque de façon non équivoque son souci de faire progresser l'enfant qui perd pied sans en faire un être « étrange ou étranger ». Cette recommandation par la promotion interne qu'elle favoriserait éviterait sans doute la fuite vers l'enseignement spécialisé ou secondaire, d'enseignants de niveau élémentaire qui n'ont actuellement en France d'autre possibilité et, au Québec, la fuite fréquente des maîtres les plus anciens vers les postes les plus faciles.

Ce n'est qu'à ce prix qu'ils pourront affirmer par rapport aux autres partenaires de l'éducation de l'enfant, et notamment par rapport aux parents, leur spécificité et leur complémentarité, seule voie possible pour la participation indispensable de ces derniers.

Ce n'est que de cette façon qu'ils pourront intégrer les enfants inadaptés et handicapés, pouvant bénéficier par ailleurs de l'aide spécialisée d'enseignants « ressources ».

Ce n'est que dans cette voie qu'ils pourront effectivement adapter leurs démarches aux circonstances locales, faire preuve par rapport aux objectifs d'apprentissage gradués qui leur seront fournis, de l'indispensable « créativité » pédagogique qui leur rendra confiance en eux mêmes et les rendra « crédibles » au sein d'une société dans laquelle ils auront appris à s'affirmer et à dialoguer.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

1. L'école moyenne pour tous

L'école moyenne a pour mission d'accueillir tous les enfants à leur sortie de l'école élémentaire pour les rendre aptes, à terme, à entreprendre soit une formation professionnelle,soit une formation secondaire approfondie débouchant sur l'enseignement supérieur. Elle doit donc logiquement posséder une structure et une pédagogie qui, en amont, ménagent une continuité avec l'école élémentaire et, en aval, permettent d'atteindre les objectifs spécifiques que la collectivité lui assigne.

2. Explication des finalités

L'analyse des finalités effectuée dans les contextes français et québécois et au cours des missions d'observation dans divers pays a mis en évidence le fait que les attentes de la collectivité envers l'école moyenne ne sont dépourvues, ni d'ambiguïtés, ni de contradictions. Devant l'expression d'attentes si variées, il est intéressant de se souvenir, lorsqu'on explore les principes de cohérence, des divers langages que peut utiliser l'individu sur une question donnée : celui qu'il masque et qu'il n'exprime pas, celui qu'il peut éventuellementexprimer, celui que les médias lui attribuent en le considérant en général comme aimant d'unensemble plus vaste, celui qu'il adopte lorsqu'il est directement interpellé, soit qu'il annonce u passage ultérieur à l'action, soit qu'il se substitue à celle-ci, etc., etc. Un bon exemple de cet d'sparité est l'attitude des diverses parties prenantes quant à l'organisation du rythme devie et du temps de travail de l'élève.

La « clarté », si souvent évoquée idéalement à propos des réflexions et des projets concernant l'école n'est pas universellement répandue : les analyses comparatives montrent de différences sensibles d'opacité des systèmes éducatifs. Le défaut de transparence, en tut état de cause, est un obstacle à la cohérence de l'action dans la mesure où il interdit de poser correctement les problèmes à résoudre et constitue un facteur d'inadaptation pur qui ne possède pas, du fait de son origine socio-culturelle, une information suffisante.

L'explication des finalités, des objectifs, des contenus et des méthodes de l'enseignement est donc une nécessité primordiale en vue d'une action continue fondée sur un dialogu social, au sein de l'école et à propos d'elle, qui implique les différents partenaires de l'action éducative.

3. Pluralité de structures

Idéalement, les élèves que reçoit l'école moyenne ont tous le même âge et l'on pourrait imaginer qu'ils ont tous bénéficié auparavant d'un enseignement identique avec des résultats semblables. C'est, bien entendu, une vue de l'esprit. La perfection même de l'enseignement du premier degré ne pourrait empêcher l'hétérogénéité des populations d'élèves à s sortie de celui-ci, cette hétérogénéité étant elle-même multiple (physiologique, mentale, cognitive, culturelle, affective...). Même les différences d'âge réel ne peuvent être totalement évitées, qu'elles aient pour cause un début scolaire précoce ou tardif, une interruption dans lesétudes, ou même fut-ce exceptionnellement, un doublement de classe. Les différences de sexe peuvent entraîner, dès les premières années d'enseignement élémentaire, des différences d'un autre type portant sur l'adaptabilité, la maturité, qui se creusent et ont tendance à segénéraliser dans le cours des années passées à l'école moyenne.

Mais l'environnement constitué par le milieu familial des enfants, sa capacité de soutien, fortement liée à ses caractères psychologiques, sociaux et culturels (plus qu'économiques) a construit, dès avant l'école moyenne, et continue de construire, pendant la durée de celle-ci, des inégalités d'autant plus difficiles à compenser que l'enfant passe moins de temps à l'école qu'hors de celle-ci. Pour toutes ces raisons, pour d'autres aussi (environnement géographique, traditions culturelles, style propre à l'école élémentaire qui l'a précédée, etc.), l'école moyenne pour tous ne peut se concevoir que dotée d'une pluralité de structures aptes à répondre à tous les cas de figure déjà détectés et à toutes les éventualités.

4. Pré-requis et objectifs

D'emblée s'affirme en effet la nécessité de définir des pré-requis et des objectifs. Il n'est pire mesure pour créer ou majorer une inadaptation que l'absence, peut-être plus apparente que réelle, de repères à l'entrée de l'enseignement secondaire. Sans une évaluation qui permette de préciser les processus de complément, de soutien ou de rattrapage qu'il convient, le cas échéant, de mettre en jeu, cet enseignement risque, dans bien des cas, de se borner à une médiocre garderie, d'autant moins satisfaisante même que les jeunes ont le sentiment d'y perdre leur temps et d'y être dupés.

De même les objectifs terminaux doivent-ils être parfaitement définis après les concertations nécessaires, clairement énoncés, annoncés, connus et soumis en tant que de besoin à une évaluation externe. Alors, la notion d'une scolarité enfermant l'élève jusqu'à un âge donne s'efface au profit d'un droit réel, et non formel, à une formation. Qui plus est, du départ à l'arrivée, il est aussi nécessaire de disposer d'instruments d'évaluation indépendants des mécanismes d'orientation, de sélection, d'affectation, pour être des horizons de référence communs servant aux enseignements, aux élèves et à leurs familles. Il s'agit là d'un préalable indispensable à une mise en oeuvre d'approches pédagogiques différenciées afin d'éliminer le risque toujours présent d'une disparité accrue par la scolarisation.

5. Cibles d'action

Dès lors, il nous semble possible de cerner les problèmes majeurs, dont la résolution doit guider l'action des autorités responsables de l'éducation :

— l'information des élèves,
— la rénovation des contenus et méthodes pédagogiques,
— la formation des enseignants/éducateurs.

5.1 *Information des élèves*

Il est clair que la collectivité attend fondamentalement de l'école qu'elle facilite l'intégration des jeunes en son sein et qu'elle assure leur préparation à la vie en se dégageant des phénomènes des modes (par exemple l'éducation sexuelle ne saurait s'penser d'une éducation morale et civique). Il est souhaitable que, parallèlement à la mise en place progressive, grâce à une information réciproque, d'une réelle concertation entre les personnels d'éducation et les parents, soit rendue possible, suivant des modalités adaptées à l'âge des jeunes, l'expression des élèves et leur participation au fonctionnement de la communauté éducative dans la perspective d'une éducation à la responsabilité.

Le mode et le contenu de l'information proposée aux élèves de l'école moyenne devraient faire l'objet d'une importante révision et s'orienter vers des axes essentiellement concrets : contacts réels avec les professionnels les plus variés, à l'école, sur les lieux de travail, à l'occasion d'enquêtes ou de recherches, éventuellement, de stages courts, tous les aspects des professions devant être abordés le plus concrètement possible : accès, formation, activités, rémunération, perspective, loisirs, utilité sociale, épanouissement personnel, etc. Nous estimons que, face aux aspects volontiers négatifs dans lesquels se complaisent souvent les grands médias et qui risquent de conduire à une résignation désespérée des jeunes, l'école moyenne peut dispenser une information objective montrant et démontrant s'il le faut aux jeunes que l'école, s'ils y consacrent l'effort et la volonté nécessaires, constitue un instrument privilégié de promotion individuelle et collective. Cette information devrait intégrer chemin faisant et dès leur actualisation les éléments d'évaluation susceptibles de modifier la trajectoire de formation suivie. Cela éviterait les redoutables décisions plus ou moins spectaculaires et dramatiques qui risquent de surprendre les élèves et les familles, comme si tout changement de cap et de pédagogie avait dû attendre la décision d'orientation trop souvent considérée comme un point de non retour vécu sans préavis. Il va sans dire qu'une telle information prend du temps et qu'il est nécessaire de prévoir celui-ci, moins au sein de structures ajoutées, certes concevables, que dans l'aménagement d'une période de disponibilité au profit des élèves qui en avaient besoin dans le temps de présence de chaque maître dans l'établissement.

5.2 *Pédagogie*

Nous pensons que certains moyens, susceptibles de prévenir les inadaptations à l'école moyenne ou d'y remédier, devraient être privilégiés :

— la nécessaire pluralité des structures offertes permettant la mise en oeuvre de pédagogies particulières facilitant aide, rattrapage, soutien, aptes à répondre sans délai à des besoins ponctuels, ou capables de s'adapter sans ségrégation à des actions plus longues ;

— l'usage de « crédits », d'« unités de valeur », d'« unités capitalisables », ou de systèmes de même style dont les avantages sont évidents, sous réserve que soit assurée la récapitulation des apprentissages partiels : élaborations complémentaires ou supplémentaires, de changements d'orientation sans « révisions déchirantes » (passerelle, cours « modules »...). Cela sous-entend, répétons-le, l'existence de moyens d'évaluation particulièrement nécessaires à l'enfant/adolescent pour lui fournir des repères quand se posent pour lui des problèmes d'identité au cours de la période pubertaire ;

— le développement d'un milieu de vie scolaire favorable et attirant, ce qui passe davantage par le climat général de l'établissement, l'animation, l'ouverture aux initiatives, que par des réalisations purement matérielles. Parmi les mesures qui nous paraissent les plus riches à cet égard, nous pensons que l'institution du tutorat, en tant que de besoin et sans excès humiliants, doit occuper l'une des premières places pour la diversité des effets heureux qu'on en peut attendre.

5.3 *Formation des enseignants et des personnels d'éducation*

La mise en oeuvre de la politique dont les aspects majeurs viennent d'être énoncés demande, pour réussir, l'accord dynamique des enseignants et des personnels d'éducation. Beaucoup parmi eux possèdent les qualités et les talents requis. Nous pensons cependant qu'une solide connaissance du développement de l'adolescent et notamment des phénomènes accompagnant la puberté sur les plans physiologique, psychologique et sociologique manque souvent aux enseignants qui ne l'acquièrent que peu à peu et parfois tardivement, alors qu'elle aurait facilité leur démarche initiale dont on ne soulignera jamais assez l'importance. On peut avancer qu'une telle connaissance éclairerait aussi certains aspects de la relation d'aide plus ou moins

discrète et pouvant aller jusqu'au tutorat, dont l'institution constituerait un élément déterminant de l'« humanisation » de l'école.

Et de même la formation des enseignants doit-elle comporter, au-delà de la discipline ou des disciplines choisies par le professeur, l'initiation à la pratique de la concertation interdisciplinaire, indispensable pour assurer une aide efficace à l'élève considéré dans sa totalité et dans son devenir.

Aide, tutorat, concertation, spécialisations éventuelles, élargissement de la formation, doivent accompagner des mesures propres à en permettre l'exercice, et cette valorisation s'inscrit logiquement dans le droit fil de celle dont on a signalé l'intérêt plus haut pour les maîtres de l'enseignement de premier degré.

RECOMMANDATIONS

pour une stratégie pédagogique adaptée à des élèves scolairement marginalisés, en fin de scolarité obligatoire (13/15-16 ans).

1. Trois préalables à titre de postulat

1.1 Nous ne considérons pas *l'inadaptation scolaire dans le 1er cycle* du second degré comme une fatalité inéluctable, mais comme *un phénomène progressivement* — encore que non totalement — réductible.

Nous pensons qu'un ensemble de mesures de prise en charge en amont (de la préscolarisation, pour le dépistage des capacités comme des handicaps, au déroulement de la scolarité élémentaire elle-même) doit permettre de réduire considérablement dans l'avenir le nombre des enfants en situation d'inadaptation scolaire qui arrivent au collège en France ou en secondaire I au Québec.

Toutefois, il faut admettre qu'un certain nombre d'entre eux se trouveront toujours en situation difficile et, de toute façon, en attendant l'amélioration souhaitée, *c'est un devoir pour le système scolaire d'adapter ses méthodes* à des enfants qui se trouvent particulièrement défavorisés en fin de scolarité *et non l'inverse*, comme l'induit implicitement un réflexe élitiste qui marque profondément les mentalités des enseignants et celles des parents.

1.2 La variété des causes de l'inadaptation scolaire a été bien étudiée et doit être utilisée avec discernement et le plus tôt possible en vue de la recherche de thérapies adaptées à chaque cas. Nous ne pouvons pas *ici entrer* dans ces analyses mais *nous partons de la réalité de ces élèves marginalisés depuis longtemps pour valoriser au maximum leur potentialités dans un court laps de temps*, en vue de les « démarginaliser » au moment où, adolescents et futurs citoyens, ils vont quitter la scolarité obligatoire, pour entrer dans le monde des adultes, particulièrement mal préparés à s'y insérer.

Cette inadaptation scolaire prolongée a renforcé chez eux une dévalorisation d'eux-mêmes à leurs propres yeux, une incapacité à forger un projet d'insertion socio-professionnelle, en même temps qu'une angoisse de l'avenir qui se traduit notamment par l'apathie, le rejet ou l'agressivité selon les tempéraments.

C'est cette situation de fait qu'il faut en tout état de cause pouvoir dépasser, tant qu'elle durera.

1.3 Nous sommes sûrs que pour ces adolescents les méthodes scolaires classiques ayant fait la preuve de leur inefficacité, voire de leur nocivité, il convient *d'inventer une autre stratégie pédagogique* au sens le plus large du terme — qui soit à la fois rigoureuse dans ses objectifs et ses contrôles de progression, à la fois souple et adaptable à la variété des situations qu'elle devra assumer.

2. Une stratégie pédagogique nouvelle

2.1 Les principes :

2.1.1 La prise en charge de ces adolescents scolairement et moralement marginalisés, compte tenu de leur âge en fin de scolarité (14-16 ans), doit dépasser le seul cadre des acquisitions cognitives. *Toute innovation pédagogique* en leur faveur *doit posséder une dimension sociale*,

culturelle et pédagogique. Elle doit tendre à assumer l'adolescent dans sa totalité de personne à développer, en partant de ce qu'il est réellement pour le conduire par une série d'étapes à des niveaux de connaissances, de savoir faire et d'épanouissement qui lui permettront une insertion professionnelle et sociale correspondant à ses possibilités et ses goûts. La pédagogie qui en découle est donc, d'abord et prioritairement, centrée sur l'adolescent et non sur les programmes qui sont « désacralisés » en tant que tels et relativisés dans un premier temps.

2.1.2 De ce fait, cette stratégie pédagogique nouvelle doit aboutir et opérer une révolution copernicienne dans les démarches d'acquisition. Le fait d'apprendre ne peut être imposé de l'extérieur et comme arbitrairement mais doit jaillir de l'élève lui-même. Elle doit donc *le rendre progressivement responsable* et l'amener à devenir *l'agent principal de son propre développement*.

La motivation de l'élève devient alors une préoccupation fondamentale des maîtres et un défi qui doit être sans cesse relevé.

2.1.3 C'est *autour d'un projet personnel* qui prend en charge l'inquiétude du jeune face à son avenir (en terme de compétence et d'insertion socio-professionnelle) et qui se fonde sur ses capacités, ses goûts ses aspirations que cette pédagogie permet à l'institution scolaire d'apparaître et de jouer le rôle d'instrument de développement personnel et de réussite, redonnant aux matières et aux programmes leur rôle de moyens.

Il s'agit moins pour cet adolescent de réussir à l'École que de *réussir par l'École*, le mieux possible, son entrée dans la vie adulte. Ce projet pourrait se traduire par une sorte de contrat moral entre l'adolescent et l'école, dont celle-ci serait garante.

2.1.4 *Cette stratégie pédagogique*, s'adressant à des adolescents scolairement marginalisés, ne peut manquer d'apparaître différente même si elle est novatrice et enrichissante. Au sein d'un établissement elle risque de créer une nouvelle ségrégation. Il est donc nécessaire qu'elle soit comprise et acceptée par tous comme voie originale adaptée à une situation particulièrement difficile et qu'un effort institutionnel soit accompli tant par la direction que par les éducateurs pour valoriser le caractère particulier et novateur de cette formation. En corollaire, tout doit être entrepris pour abattre les barrières entre les classes réputées « normales » et celles là, à titre d'exemples : bâtiments identiques, mêmes maîtres même si ceux-ci ont reçu une formation particulière, activités communes avec les autres élèves (notamment sportives) etc...

C'est la réussite de cette pédagogie qui doit la rendre enviable et permettre à ces classes « nouvelles » de sortir ces adolescents du ghetto de l'échec et du mépris.

2.2 Éléments d'une méthodologie :

2.2.1 Quant à la classe elle-même, 2 points fondamentaux :

- la classe doit être de petite taille, la pratique montre qu'un optimum se situe entre 12 et 16 élèves permettant une prise en charge personnalisée et des échanges faciles.
- elle doit centrée sur un local fixe, propre, bien situé dans l'établissement que les élèves s'approprient ; point de rendez-vous, lieu de travail communautaire, d'exposition des travaux d'enquêtes, d'affichages des projets et des emplois du temps personnels et de leur réalisation.

2.2.2 *Un contrat éducatif pour une formation à la carte:*

- Le fondement objectif de cette pédagogie est l'élaboration d'un *contrat éducatif personnel* passé entre l'École et l'adolescent afin de lui permettre de réaliser son projet.
- Chaque contrat comprend des *matières fondamentales* obligatoires (français, math., éducation physique et sportive) et un ensemble de *matières à option*, choisies en fonction du projet, le tout permettant une formation à la carte.
- Les méthodes employées doivent être très poussées au niveau des *didactiques*, tantôt très classiques, tantôt s'appuyant sur les moyens modernes de communication et de calcul (audio-visuel, calculatrices etc...), toujours proches des méthodes de la pédagogie pour adultes.
- La mise en place enfin d'un contrôle précis et rigoureux des acquisitions fait prendre conscience des acquis, permet de cerner les lacunes et les difficultés d'apprentissage en vue d'y porter remède. Il est la garantie de la progression et du sérieux de la formation entreprise.

2.2.3 *Une ouverture et une initiation aux réalités de la vie sociale et économique de la cité* permet de familiariser ces futurs jeunes adultes aux mécanismes et au fonctionnement des principales institutions socio-économiques de la ville où ils vivent. Ainsi doit s'amorcer un va-et-vient permanent entre la Cité et l'École, celle-ci devenant lieu de convergence et tremplin pour une préparation à l'entrée dans le monde des adultes.

2.2.4 *Une investigation et une initiation préprofessionnelle sérieuses* permettent une orientation moins laissée au hasard.
Elle est fondée sur des enquêtes, la réalisation de travaux pratiques préprofessionnels assurés par des maîtres ou des professionnels compétents et sur des stages en entreprises qui doivent permettre à ces jeunes de découvrir eux-mêmes, puis de s'orienter après observation et expérimentation vers ce qui sera pour eux une réelle formation professionnelle ultérieure, soit par le plein temps ou des systèmes de formation en alternance, soit par entrée directe dans la vie active (où serait tenu compte d'unités de valeur acquises et de la possibilité de reprendre ultérieurement des études selon des modalités à définir).

2.3 *Une équipe de maîtres:*

2.3.1 Il ne peut s'agir dans ces classes d'une suite de maîtres se succédant pour enseigner ex-cathedra leur discipline indépendamment les uns des autres et en référence à un programme en soi. Il y faut au contraire pour réussir une équipe de maîtres capables de prendre en charge chaque élève dans la totalité de sa personne et la classe dans sa globalité pour se répartir ensuite les tâches, en fonction de leur spécialité propre mais aussi des projets personnels des élèves et de la vie du groupe-classe.

2.3.2 C'est une *équipe peu nombreuse* (3 maîtres et par exemple 1 maître d'éducation physique) pour éviter la parcellisation et l'effet kaléidoscopique. Son action est guidée par une *concertation régulière* portant sur la réalisation des projets, la progression de chacun et la vie de la classe.

- elle joue un rôle nouveau dans sa relation aux élèves et au groupe classe fondée sur la confiance, la communication, l'attention aux personnes et l'exigence en référence aux « contrats » élaborés.

- chacun y exerce un *tutorat* vis-à-vis d'un certain nombre d'élèves qu'il a mission de guider pour les rendre progressivement autonomes.

2.3.3 Le recrutement de ces maîtres devrait se faire sur la base d'un volontariat parmi ceux qui ont déjà enseigné et réussi dans les classes réputées normales, quel que soit leur titre universitaire. Leur motivation et leur compétence pédagogique sont deux conditions nécessaires.

- une formation complémentaire devrait ensuite leur être donnée sur le tas. Moins une formation théorique qu'une alternance entre des temps de pratique (analysée) et des temps de réflexion, d'approfondissement — même théorique — d'échanges et surtout d'apprentissages méthodologiques et didactiques, y compris dans les techniques de communication, de conduite de groupe et d'expérimentation des matériels dont ils pourraient être amenés à se servir.
- le service pour ces maître, dans ces classes particulièrement difficiles, devrait pouvoir n'être que temporaire, compte tenu des contraintes et de l'investissement personnel considérable qu'il exige. Un dédommagement matériel lié à la durée de ce service, y compris des heures de concertation incluses dans l'emploi du temps, seraient une disposition réglementaire équitable, outre l'effet second de revalorisation pour les enseignants de ces classes.

Un système scolaire cohérent et soucieux de prendre en charge convenablement tous les enfants et adolescents astreints à l'obligation scolaire devrait faire passer en priorité ces enfants marginalisés, en commençant par le choix et la formation des maîtres pédagogiquement les meilleurs. Le succès d'une pédagogie de la réussite repose tout entier sur eux.

SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS FINALES ADOPTÉES PAR LE GROUPE FRANCO-QUÉBÉCOIS

Indépendamment des handicaps constitués avant la socialisation et dont la plupart sont moins d'origine biologique que d'origine socio-économique, tout système d'enseignement révèle ou développe certaines formes d'inadaptation.

Plus la scolarité qu'il impose est longue et plus ces inadaptations deviennent préjudiciables à son bon fonctionnement, à cause même du caractère cumulatif de la plupart d'entre elles.

Les manifestations de l'inadaptation sont d'autant plus flagrantes

— que les exigences cognitives de l'enseignement sont plus grandes, alors que l'environnement et l'école parallèle conduisent plutôt au laxisme ;

— que les ruptures dans le cursus scolaire sont plus accusées, tant en ce qui concerne le mode d'enseignement que les conditions de vie scolaire ;

— que le système impose la maîtrise de savoirs et de savoir-faire en un temps limité sans que l'enseignant prenne garde à ceux qui n'« accrochent » pas ou qui « décrochent » vite ;

— que sa politique d'ensemble est une politique au fil de l'eau tendant à considérer comme allant de soi qu'un certain nombre d'élèves soient « laissés-pour-compte ».

— 1 —

Deux idées simples résultent d'abord de ces affirmations quant à la lutte contre l'inadaptation, en particulier au moment crucial de l'acquisition des mécanismes fondamentaux, dont le degré d'appropriation commande l'évolution ultérieure de l'élève :

1.1 l'intérêt d'une prévention précoce et, le cas échéant, d'une action adéquate dès avant le début des apprentissages de base, et notamment à l'école maternelle ;

1.2 la nécessité de préparer la mise en place d'une action réparatrice dès le début des dits apprentissages, même si aucun indice ne révélait, avant qu'ils soient entrepris, des difficultés possibles quant à l'acquisition de ceux-ci. Certes, un enfant scolarisé ne doit pas être considéré comme un inadapté potentiel, mais on doit se préparer à ce qu'il devienne, peut-être, un élève ayant soudain besoin d'une aide imprévue.

— 2 —

Dans ce même domaine des apprentissages de base, l'inadaptation est la plus grave :

2.1 quant le handicap est lourd et qu'on n'a pas trouvé le moyen d'intervenir au bon moment pour le compenser, eu égard aux objectifs pédagogiques visés ;

2.2 quand on a mal organisé le temps dont dispose l'enfant pour apprendre, pour se reprendre, pour mûrir, pour vivre heureux ;

2.3 quand on a laissé trop de temps s'écouler entre le début des apprentissages et le moment de l'intervention réparatrice.

L'inadaptation prend alors une allure spectaculaire, voire dramatique, pour l'observateur et surtout pour le sujet qui était ostensiblement en situation d'apprentissage et qui n'a pas pu ou pas voulu apprendre.

— 3 —

On voit donc que la réduction de l'inadaptation dans ces cas extrêmes exige les moyens les plus importants et un traitement qui peut être des plus difficiles. Elle exige du même coup une certaines quantité de personnels, non seulement formés à cette fin, mais décidés à entreprendre l'action topique qui convient, autrement dit des spécialistes qui ont choisi de lutter contre l'inadaptation.

On peut susciter des « vocations » par une action psychologique bien conduite (il s'agit de relever le plus grand défi qui puisse être opposé à nos systèmes d'enseignement) et par une rémunération compensatoire comparable à celle qu'on offre aux travailleurs exposés à des risques, voire à des dangers.

Mais cela ne dispense en rien de donner à tous les enseignants une formation qui les rende capables d'éviter l'inadaptation du fait de leur action quotidienne. Alors que dans nombre de pays, le progrès dans la hiérarchie des capacités et des rétributions a été considéré comme le fruit d'une spécialisation disciplinaire, il y a lieu d'attirer l'attention sur le fait qu'il est difficile à des spécialistes non formés à cette approche, de prendre en charge la totalité de l'être de l'élève, surtout quand ils ont la responsabilité d'un trop grand nombre d'enfants. Il est de même plus difficile de constituer une équipe lorsque ses membres doivent être très nombreux. Nous suggérons donc d'une part que, pour l'essentiel, l'enseignement soit donné le plus longtemps possible par des professeurs formés à la connaissance de l'enfant et de l'adolescent, pour lesquels une spécialité ne constitue pas l'essentiel de la culture et qui soient aptes à des contacts interdisciplinaires qu'ils auront d'abord dû assumer pour leur propre compte ; d'autre part que ces maîtres bénéficient dans leur horaire, non seulement d'un temps de concertation avec leurs collègues, mais encore d'un temps de disponibilité pour aider en tant que de besoin l'élève dans son travail et dans sa situation personnelle à l'égard de celui-ci.

— 4 —

Ces règles sont applicables à la lutte contre toute inadaptation en général, laquelle nécessitera toujours :

4.1 des moyens matériels qu'il convient de définir (locaux étudiés pour une vie scolaire satisfaisante — matériels didactiques ad hoc) ;

4.2 des personnels formés et rémunérés et / ou le recours à des personnels ayant une spécialité plus fine ;

4.3 une action mobilisatrice auprès des divers agents de l'éducation (qui s'étende évidemment aux familles des intéressés et aux intéressés eux-mêmes) ;

4.4 des investissements financiers plus lourds que pour une pédagogie qui affecte de ne pas rencontrer le problème et qui, en fait, l'évacue ;

4.5 le cas échéant, un engagement contractuel de la part de ceux qui se voient attribuer pour une action réparatrice ou préservatrice, les ressources évoquées ci-dessus ;

4.6 la mise en oeuvre, très précisément, d'une pédagogie de la réussite, moyen privilégié de lutte contre l'inadaptation et de prévention de celle-ci. Nous entendons par là, une pédagogie simple et transparente qui n'ait pas le souci d'éloigner le vulgaire et de décourager le profane, et qui s'ingénie à ne proposer à l'élève, loyalement reconnu comme un partenaire de fait, que des défis à sa taille dans une atmosphère de paix et d'espoir.

— 5 —

Il semble opportun de faire remarquer ici que les investissements évoqués ci-dessus (4.4) sont réduits si l'action est entreprise plus tôt dans le cursus de l'élève ou avant même le début de celui-ci (détection précoce qu'il convient de distinguer de la prévention-action, laquelle a les mêmes principes pédagogiques que la lutte contre l'inadaptation constituée).

Mail il y a lieu de préciser en outre que chaque fois qu'une inadaptation se trouve devancée par une action adéquate ou jugulée dès son apparition, en éliminant l'échec (dont la conviction ne s'établit que du fait de sa durée ou de sa répétition) on élimine ipso facto le ressentiment qui s'y attache, du côté du maître aussi bien que du côté de l'élève, et l'on maintient à plus haut niveau le prestige non négligeable de l'institution.

— 6 —

Bien que la lutte contre les inadaptations exige qu'on intervienne au moment même où on les observe et, pour ainsi dire, à l'état natif, il est clair qu'en ayant « fait quelque chose » plut tôt, on aurait toujours été plus efficace (ce qui donne raison, en un sens, aux professeurs de l'enseignement secondaire récriminant contre un enseignement élémentaire partiellement inopérant). D'où la nécessité d'une formation spécifique des enseignants de niveau primaire à l'observation aiguë des élèves et à la lutte contre l'inadaptation dès le commencement des apprentissages fondamentaux et, si possible, auparavant (l'école maternelle). Ne craignons pas d'être redondant : il s'agit là d'un changement radical dans la perspective de ceux-ci, changement par lequel il n'est plus vraiment de « pédagogie spéciale », mais où toute pédagogie assume la globalité de l'élève, dans ses revers comme dans ses succès. À la joie du spectacle de la réussite facile des meilleurs, réussite que le maître a souvent tendance à s'attribuer par erreur, mieux vaut préférer la satisfaction de l'intervention immédiate en vue de rattraper un élève au moment même où il défaille. Ainsi, un enseignement efficace impose-t-il un contrôle fréquent, agent capital d'une pédagogie flexible, de préférence à une évaluation à larges empans, tolérant l'échec entre deux contrôles trop espacés et débouchant sur des révisions déchirantes ou des remises en question drastiques.

Une formation spécifique du même ordre devrait être recommandée pour les professeurs de l'enseignement secondaire.

— 7 —

Tout appel à des spécialistes de psychologie ou d'orthopédagogie doit, dans toute la mesure du possible, maintenir l'élève traité dans le système d'enseignement ordinaire. Toute ségrégation ne doit être envisagée qu'en *ultime recours* ou, dans le cas des enfants immigrés ou réfugiés par exemple, à titre essentiellement transitoire. Quelles que soient les exigences de l'individualisation, le mode collectif d'enseignement reste le plus « économique ». Un enseigne-

ment totalement diversifié et en même temps construit n'est praticable que par de rares pédagogues et il est fallacieux de conseiller des techniques irréalistes sous prétexte qu'elles sont intellectuellement ou esthétiquement séduisantes. En revanche, toute pédagogie du détour devrait être recommandée, il serait souhaitable qu'une recherche fût entreprise à cet égard quant aux effets de succès extérieurs aux domaines réputés scolaires sur une motivation concernant ceux-ci.

— 8 —

La mise en oeuvre d'une action de lutte contre l'inadaptation peut répondre à une campagne massive, d'ampleur nationale par exemple. Mais il est préférable de délimiter un champ d'action plus modeste (zône prioritaire ou autre) qui réponde aux conditions diverses évoquées ci-dessus (4) et qui évite l'ennoyage des moyens supplémentaires souvent consécutif à une politique qui oublie d'impliquer toutes les parties prenantes, qui élimine ainsi leur responsabilité et conduit paradoxalement à l'échec et au découragement.

— 9 —

Même si l'on dispose d'enseignants convenablement formés à l'observation fine, à l'intervention rapide et à la prise en charge de l'élève dans sa globalité, et de spécialistes rompus aux actions requises comme nous l'avons indiqué ci-dessus, même si l'on a réuni tous les moyens en hommes et en matériels propres à l'exercice d'une pédagogie de la réussite, il est indispensable de signaler que des changements répétés dans une politique d'éducation, toujours affichés avec le dessein d'améliorer une situation critiquable, finissent par déconcerter les diverses parties prenantes (maîtres et administrateurs, parents, élèves) et par créer des inadaptations spécifiques, tout en développant le scepticisme, en déconsidérant les décideurs et en obérant l'avenir. En revanche, toute intention déclarée doit être explicitée, actualisée et mise en oeuvre avec détermination ; elle ne doit en aucun cas être sacrifiée avant qu'on lui ait donné toutes ses chances, notamment tout son temps. Il en va ainsi de toute réforme, mais plus encore des actions visant à réduire l'inadaptation, en particulier de celles qui affectent une population insécurisée, laquelle peut espérer que le projet dûment annoncé l'aidera à garantir son statut et ses moyens d'existence.

— 10 —

Une idéologie partagée par tous les agents de l'éducation est un puissant vecteur de lutte contre l'inadaptation. Mais une déontologie fondée sur la volonté de respecter dans tout enfant la femme ou l'homme en devenir devrait suffire à prévenir et à réparer le préjudice que l'échec éventuel du maître, souvent dû à un système contestable, transforme trop souvent en inadaptation de l'élève.

ANNEXE I

Des enfants en risque d'inadaptation de par leur situation socio-culturelle : migrants, refugiés, tsiganes, etc.

Ce texte veut apporter un certain éclairage sur des populations mal intégrées à l'école. Nous avons demandé à un membre de l'équipe de formuler les réflexions que ses années d'expérience dans ce domaine lui ont inspiré

Dans l'école française, en ce début des années 1980, 15 à 20% des enfants sont, du fait de leur situation socio-culturelle, exposés à des risques d'inadaptation. Bien entendu, tous les individus ne le sont pas. Le constat est statistique et, dans cette première approche, il vise à attirer l'attention sur l'aspect massif de problèmes dont l'école dans son ensemble n'a pas pris une claire conscience, ou du moins elle n'a pas tiré assez clairement les conséquences.

Plus de 10% des effectifs globaux, au niveau des écoles maternelles et primaires sont constitués par des enfants de migrants ; le pourcentage au niveau des collèges et des lycées d'enseignement professionnel, en 7 ans, s'est élevé sensiblement et s'élèvera beaucoup encore. Même si les diverses possibilités de devenir Français par acquisition font passer bon nombre de ces jeunes d'origine étrangère dans la catégorie des « autochtones », leur situation au regard de la société et de l'école françaises reste et restera fortement conditionnée par leur origine, et l'étude précise de ce conditionnement s'impose au pédagogue.

D'ailleurs, les nouvelles autorités responsables, en France, dissocient du concept de « travailleurs » immigrés, jusqu'ici régnant, celui de « jeunes d'origine étrangère », à la fois sous le signe de la solidarité nationale et sous celui de l'éducation-formation.

À cette masse d'élèves (631 000 dans le seul enseignement public du 1er degré, 912 000 dans les deux degrés réunis) il faut ajouter, comme justiciables, à des titres évidemment divers, de difficultés d'adaptation du même ordre, socio-culturel :

— 50 à 80 000 enfants Français musulmans, qui souvent sont mal intégrés ;

— 10 à 20 000 enfants réfugiés, notamment du Sud-Est asiatique, dont le milieu n'est plus, comme en 1975-76, relativement aisé, évolué, très adaptable, voire cultivé ;

— certains enfants des départements d'outre-mer ;

— 10 à 20 000 enfants nomades ou d'origine nomade-tsiganes ou non, et enfants de familles très pauvres, dont l'insertion sociale est plus précaire.

Il peut paraître surprenant, ou choquant, de « rassembler » des diverses catégories de populations et d'enfants. Le simple bon sens montre à quel point se ressemblent peu le zonard de « Quart-Monde » d'Herblay, le Manouche de l'Indre subsistant dans une méchante roulotte, et le restaurateur vietnamien, le contremaître portugais, le constructeur turc de maisons préfabriquées, etc. ; mais si l'éventail des revenus, la dissemblance des styles de vie et d'impact sur la société française sont notoires, il reste que cette société ne s'ouvre pas aisément et partout aux populations venues d'ailleurs, et les contraint, certaines de façon peu sensible, d'autres encore avec dureté, à une existence qui peut être tout à fait marginale. L'habitat urbain, en de nombreuses localités, témoigne de cet état de fait ; il en résulte que le pourcentage d'enfants en situation socio-culturelle particulière peut atteindre dans certaines écoles 50%, 70%, 90% : ainsi rencontre-t-on de ces écoles où quelques autochtones voisinent avec une population presque totalement maghrébine et gitane par exemple.

Quitte à considérer toujours chaque enfant comme unique, on peut, et sans doute on doit, examiner sous un même regard tous les enfants qui ont en commun d'être **à distance** par rapport aux normes sociales et scolaires qui ont cours, et par conséquent d'être exposés, sauf, par actions appropriées, à ne pas s'insérer aisément dans l'école, à ne pas être aisément reçus et **pris en charge** par elle.

Si l'on ne s'en tient plus à l'idée simpliste selon laquelle les enfants seraient tous pareils et l'école, telle quelle, bonne à tous, — alibi que contredit durement le désarroi des enseignants aux prises avec des classes multi-ethniques et qui n'avaient pas réfléchi à cette modification de leur poste de travail, — on s'apercevra qu'en s'efforçant d'étudier *ensemble* les difficultés qu'apportent avec eux les enfants d'origines diverses on en acquiert assez vite une connaissance plus fine, comparative, différentielle, fournissant d'utiles repères pour l'éducation.

L'opération « Renouveau » conduite au Québec représente une vaste entreprise d'identification **collective** des facteurs contrecarrant la scolarité. Dans les environs de Boston, l'identification des difficultés scolaires nous est apparue comme **individuelle**, conduisant à l'établissement de programmes personnalisés, avec le concours ou même sur intervention des parents, dans le cadre d'une législation contraignante et presque vétilleuse. Mais quels parents sont ainsi effectivement associés à la gestion et presque à la conception des études? Sur quelles catégories sociales s'étend la zone **au dessous** de laquelle la participation en cause ne se produit pas? En d'autres termes, pour quels enfants arrive-t-il que le **droit** à des études « sur mesure » (droit civique plus encore que pédagogique dans ce cas d'espèce), pratiquement n'est pas revendiqué, et tombe en désuétude, comme cela semble se produire dans les quartiers pauvres de Boston (et sans doute bien plus encore à Philadelphie)?

La mission réalisée en Angleterre et portant résolument sur des « minorités » a montré des efforts éclairés d'identification collective et des mesures spécifiques de scolarisation, soit pour le premier accueil d'immigrants indiens, pakistanais, jamaïquains, soit pour une saisie efficace des enfants nomades, dans les Midlands. Dans l'un et l'autre cas, on est, par force, loin du « mainstreaming » américain, observé surtout en milieu aisé.

Ces brèves remarques nous invitent à considérer attentivement le degré de **citoyenneté** des familles, la mesure de leur appartenance réelle à la cité, à son dynamisme et aux régulations qu'elle se donne. Ce sont là des conditions qui pèsent **collectivement** sur l'insertion des enfants ici en cause dans une école qui reflète largement la cité.

À titre d'exemples: — les immigrés, en France comme dans la plupart des pays d'accueil, ont, en gros, économiquement et en particulier quant aux prestations et aux impôts, le même statut que les Français de la condition sociale dans laquelle leur migration les a installés. Mais ils ne votent pas, ils ne sont pas citoyens. À peine mentionnera-t-on qu'ils peuvent, avec difficulté, être membres de comités d'entreprise et, en ce qui concerne l'école, depuis la loi de 1975, élus dans des Comités de parents d'élèves (mais combien le sont? et pour jouer quel rôle jusqu'ici?).

Quant aux nomades, très généralement expulsés par les municipalités, malgré les efforts du pouvoir central pour codifier et subventionner les stationnements, ils sont résolument mis, — et se mettent — « hors de la cité », au même titre qu'une masse, en voie d'accroissement peut-être, de populations pauvres que la complexité de la vie civique, administrative et même tout simplement sociale laisse désemparées, incapables de tirer parti d'aides théoriquement possibles.

L'appartenance à la cité peut — comme il a été noté ci-dessus — être mesurée par **l'habitat**, par son caractère ségrégatif et par les contradictions dans lesquelles s'enferrent l'administration et les organismes de logement, quant aux ressources et aux normes d'habitabilité, pour les familles nombreuses pauvres, par exemple.

Intervenant en aval de ces situations sociales, l'école en recueille le lourd passif. C'est maintenant une banalité de redire ici ce qui fut noté précédemment: les écoles sont souvent marquées par une composition socio-culturelle qui spécifie la fonction éducative et ne permet absolument pas de la réduire à la distribution d'un enseignement standardisé.

Toute indication des difficultés scolaires des enfants qui, dans de tels cas, se limiterait à l'approche individuelle, éventuellement, armée de

tests serait dans son principe faussée, et, pour une part, délibérément aveugle. Dans de tels cas, il s'agit au premier chef de connaître et comprendre dans sa globalité un **monde** social typé, et le monde scolaire qui en résulte.

Dans les cas les plus graves, il est peut-être gênant, voire périlleux, d'annoncer une radicale **spécificité**; mais la masquer ou l'oublier est sans doute encore plus funeste; c'est, en tout cas, erroné.

Après avoir constaté ces faits localisés de ségrégation ou d'exclusion sociale, on peut, sommairement, établir que la scolarisation des enfants de migrants, encore mal étudiée mais mieux tout de même que ne l'est celle des enfants réfugiés, nomades, etc., s'effectue globalement, dans des conditions qui demeurent inférieures à celles que connaissent en moyenne, les enfants français. Proportionnellement, ils sont bien plus nombreux, dans le dispositif de l'enseignement dit spécial. C'est-à-dire dans des classes pour « déficients intellectuels » des écoles (coefficient 1,7) et, plus encore, dans les sections d'éducation spécialisée, — SES, — des collèges (coefficient 2,3).

De même sont-ils proportionnellement deux fois plus nombreux (12,7% contre 6,34%) dans les classes préprofessionnelles de niveau et les classes préparatoires à l'apprentissage, qui offrent les débouchés les plus dévalorisés.

Si, sur les cinq dernières années, on constate une sensible augmentation de la présence d'élèves étrangers dans l'enseignement du second cycle long, de la classe de 3e à la classe de terminale, on ne peut dire dans quelle mesure ce serait un simple reflet des tranches d'âge, et l'on ne peut manquer de noter que les élèves étrangers recensés là ne sont que pour une partie des enfants de travailleurs migrants; beaucoup ne relèvent pas des couches populaires de la société.

On peut donc dire que les enfants des travailleurs migrants sont en très forte proportion orientés vers des formations à caractère technique ou professionnel (plus de 80% contre 60% pour les Français) et plus précisément vers des formations courtes 70% contre 42% pour les Français).

A l'évidence, ces orientations sont liées à bien des facteurs, tels que:

— l'histoire scolaire dans les pays d'origine;
— l'âge au moment de l'entrée dans le système français;
— la situation familiale, la composition de la famille;
— la catégorie socio-professionnelle des parents;
— leur niveau de formation;
— les caractéristiques linguistiques et culturelles de la société d'origine, et de la communauté transplantée, etc.

Les facteurs socio-économiques apparaissent comme fortement déterminants, si l'on compare les résultats des enfants étrangers à ceux des enfants d'ouvriers et de manoeuvres français.

Mais ceux qui tiennent à la spécificité « d'étranger » jouent eux aussi un rôle important, qu'on a pu mettre en lumière notamment en graduant les réussites statistiquement comparées des enfants espagnols, italiens, algériens, portugais. On décèle les effets de l'ancienneté d'immigration et d'une certaine « distance » culturelle.

La politique éducative du Ministère français de l'Éducation nationale, en la matière, semble pouvoir être résumée ainsi:

Elle se propose de tenir « compte de la spécificité de la population scolaire que représentent les enfants de migrants, pour définir un régime scolaire adapté, tout en évitant cependant de constituer des structures ségrégatives » (décision interne du 20.5.1981).

Les actions se développent sur trois axes:

1. Celui d'une meilleure insertion dans l'école française et d'un accès plus sûr à la langue française, pour les nouveaux arrivants (immigrés, réfugiés, nomades éventuellement) ou pour les enfants connaissant encore de grande difficultés: cela, grâce à des classes d'initiation ou des cours de rattrapage mis en place surtout dans les lieux de plus forte concentration;

2. Celui d'un enseignement de la culture et de la langue d'origine, destiné à maintenir les liens avec la communauté transplantée et à jouer un rôle équilibrant dans la constitution de l'identité culturelle des enfants étrangers;
3. Celui d'une meilleure intégration des communautés étrangères à la vie scolaire, cette intégration mettant en cause aussi bien le milieu d'accueil, autochtone, que les communautés accueillies: ce qui justifie la pratique d'activités interculturelles.

Tous ceux, enseignants, travailleurs sociaux, éducateurs et cadres de l'éducation surveillée au Ministère de la Justice, etc, qui par profession et forcément aussi par conviction personnelle se sont consacrés avec persévérance à l'étude et, s'il se pouvait, à l'essai de résoudre les problèmes des jeunes immigrés, les voient comme de véritables « analyseurs » de notre système social et scolaire. On peut en déceler les défauts, les lacunes ou les raideurs, par l'étude de leurs échecs. Aussi n'est-il pas excessif de dire que lorsque ces jeunes immigrés, — principales victimes de ces défauts et qui paient le coût humain fort élevé des dysfonctionnements, — réussiront mieux leur insertion et leurs carrières scolaires, ce sera le signe ou la preuve que notre enseignement aura lui aussi réussi à répondre enfin à la diversité des publics qu'il accueille et qu'il est censé servir.

Quant au double mouvement de connaissance et de compréhension mutuelles qui devrait, notamment à travers des pratiques pédagogiques interculturelles, favoriser l'intégration à la vie scolaire des communautés entrées en commerce avec elle, ceux qui ont entrepris de l'instaurer et le voient lentement progresser constatent qu'il est effectivement possible de retourner la situation des écoles et établissements à fort pourcentage d'étrangers. Dans les meilleurs cas, déjà, ces écoles et établissements qui étaient réputés être des noeuds de problèmes deviennent des lieux de richesses potentielles.

On se doute bien de l'effort considérable d'information, de sensibilisation et de formation de personnels à mener pour qu'il en soit ainsi, non plus en des points privilégiés, expérimentaux, mais dans le plus grand nombre des écoles et établissements.

C'est au niveau des écoles que l'effort a commencé. Le crédit de formation continue accordé en 1972 aux instituteurs a permis le démarrage d'actions de formation complémentaire axées sur les problèmes des enfants étrangers. La création à partir de 1975, de sections pédagogiques d'écoles normales, dites CEFISEM (Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants) s'est accompagnée d'une définition des personnels à atteindre, en fonction de leurs responsabilités en la matière: enseignants chargés de classes d'accueil, donc d'enfants étrangers uniquement: chargés en classes maternelles, primaires, de collèges à fort pourcentage d'étrangers; enseignants étrangers intervenant dans les écoles et parfois dans les collèges, au titre de la langue et de la culture d'origine; mais aussi directeurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs, psychologues scolaires, etc.

Récemment, une unité de formation concernant les enfants en situation socio-culturelle particulière a été introduite dans les contenus possibles de la formation initiale des élèves-instituteurs. Elle est proposée comme optionnelle, mais il semble que dans les zones à fort pourcentage d'étrangers cette présentation incitative puisse être assez motivante et avoir au moins autant d'effet qu'une obligation trop vite décrétée. Le texte qui décrit ce champ d'études embrasse les diverses populations civiles et scolaires dont l'insertion dans la société dominante et son école est à l'évidence ou peut être malaisée; en même temps, il essaie de couvrir tous les aspects méthodologiques d'une approche complète (sciences sociales, socio-linguistique, pédagogie d'éveil et par projets, etc.).

Au niveau des collèges, c'est à partir du malaise ressenti dans la vie scolaire d'établissements à fort pourcentage d'élèves étrangers que se sont instaurées des actions de sensibilisation et d'information regroupant des personnels administratifs et enseignants. Avec le temps, elles sont de mieux en mieux coordonnées avec celles qui étaient nées beaucoup plus tôt dans les écoles.

À peine installé, le nouveau Ministre de l'Éducation nationale a donné l'impulsion à des actions générales portant sur les « zones prioritaires » d'éducation. Elles devraient avoir pour effet d'accroître l'attention portée à tous les enfants en situation socio-culturelle difficile. Mais toute mesure pouvant avoir des effets pervers, celle-ci pourrait être comprise par certains enseignants comme le simple besoin de normes d'encadrement plus favorables (par exemple 22 élèves par classe au lieu de 27), et la délimitation des dites zones pourrait, sans plus, aboutir à les stigmatiser. Seule une formation poussée donnant à tous les enseignants une conscience plus avertie et un sens plus large de leurs responsabilités dans l'école à clientèle multiple leur permettra de dépasser les solutions simplistes qui diminueraient l'inconfort des enseignants sans offrir aux enfants en cause un meilleur statut.

N'y a-t-il pas là, en fin de compte, l'interrogation fondamentale ?

Quel **statut** chaque instituteur (ou professeur) concède-t-il, ou mieux, bien sûr, reconnaît-il, à chacun de ses élèves, ou mieux encore, car il faut éliminer le possessif « ses » (tellement révélateur d'une appropriation qui est souvent démesurée et qui représente l'ombre portée de la conscience professionnelle, voire du dévouement), quel statut se trouve instauré entre celui qui enseigne et ceux qui apprennent ? étant entendu que les enfants enseignent eux aussi, en retour, à qui veut bien apprendre à leur contact.

Quand on introduit des enseignants étrangers, fût-ce pour quelques heures, dans l'école française, encore une fois cette situation fournit un analyseur de l'école. Bien des maîtres français font un rejet de greffe, soulèvent vingt difficultés matérielles ou arguments « pédagogiques » pour, en fait, priver la famille et l'enfant étrangers de leur liberté de choix. Autrement dit, à partir de notions de rendement dont ils entendent être juges, ils dénient aux enfants en cause, dans leur exercice du métier, le droit à la différence de culture auquel ils ont probablement donné leur suffrage politique.

Rien de plus difficile à établir que le statut souhaitable pour tel et tel enfant immigré, réfugié, tsigane, au sein de l'école comme bientôt après dans la société française ? Mais rien de plus erroné que l'oubli de ce problème fondamental et l'aveuglement qu'il y aurait, à considérer tout enfant comme capable de bénéficier, vaille que vaille, d'un enseignement parfaitement uniforme, normatif autant que « normé ». Car la norme ne saurait être innocente et porte oppression avec elle.

ANNEXE II: MISSIONS D'OBSERVATION

Mission d'observation en Autriche

LE POLYTECHNISCHER LEHRGANG
(cours polytechnique)

Présentation

La mission en Autriche avait comme objectif l'étude du **Polytechnischer Lehrgang** de la région de Vienne, cours polytechnique **d'une année** à la suite du premier cycle d'études secondaires conçu pour des étudiants à carrière scolaire courte qui n'ont pas atteint l'âge de fin de scolarité obligatoire. La mission, composée de trois membres, deux français et un québécois, a eu lieu en octobre 1979. Au cours de la mission, le groupe franco-québécois, en plus de prendre contact avec le **Polytechnischer Lehrgang**, s'est entretenu avec des responsables de l'éducation de Vienne et avec la direction et des enseignants d'écoles secondaires régulières.

Structure et fonctionnement

Pour bien comprendre la place du Polytechnischer Lehrgang dans l'ensemble du système autrichien, il est utile de décrire les principales composantes de ce système (université exclue).

Organisation du système d'éducation

Le système autrichien d'éducation comprend quatre années d'école primaire dispensées généralement par un même enseignant, quatre années d'école secondaire de premier cycle et entre quatre et cinq années de cours secondaire de deuxième cycle. À la sortie de l'école primaire (Volksschule), les élèves sont orientés, selon leurs capacités, vers le lycée de premier cycle (Allgemeinebildende hörere Schule-Unter) ou vers l'école secondaire générale (Hauptschule). Les élèves des lycées de premier cycle passent au deuxième cycle (Allgemeine-bildende hörere Schule-Ober) alors que ceux du Hauptschule vont aux écoles de métier, aux Polytechnischer Lehrgang ou entrent en apprentissage.

LE POLYTECHNISCHER LEHRGANG

Organisation

Le Polytechnischer Lehrgang n'est pas un cours pré-professionnel puisqu'il ne fournit pas les bases techniques pour des occupations spécifiques. Il vise plutôt l'ouverture de l'élève au monde du travail et la consolidation des acquis académiques du cours secondaire.

Pédagogie

L'approche utilisée consiste principalement à familiariser l'élève avec le monde du travail par des visites organisées à des industries, ateliers, organisations de service, etc. De plus, les jeunes font de l'exploration technique dans différents ateliers de l'école. Un enseignement formel sur les disciplines de base complète ce cycle d'une année de formation.

Pertinence pour l'étude de l'inadaptation

Le Polytechnischer Lehrgang n'est pas une structure d'accueil pour des enfants inadaptés. En effet, pour fréquenter ce type d'école, les élèves doivent avoir moins de 15 ans, âge limite de la fréquentation scolaire obligatoire. Ce sont donc des élèves qui n'ont subi aucun retard académique, ayant terminé l'école secondaire générale (Hauptschule) à l'âge de 14 ans.

L'inadaptation scolaire se retrouve plutôt dans la filière 2 de la Hauptschule. Cette filière regroupe souvent des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et qui accusent parfois des retards académiques importants. Ils proviennent de familles à revenu modeste et souvent de foyers désunis. On y trouve aussi beaucoup d'enfants

d'immigrants. Toutefois, l'inadaptation scolaire ne semble pas représenter un problème majeur pour les autorités scolaires car, en définitive, étant donné le peu de chômage des jeunes, la grande majorité des finissants ont un emploi rémunérateur dès la sortie de l'école. Par ailleurs, l'attitude d'aide et de protection dans le respect d'autrui (le Betreuung, si cher aux autrichiens) minimise l'inadaptation scolaire car le système réussit à combler, de manière apparemment satisfaisante, les besoins des jeunes.

Il faut souligner, en outre, les relations étroites entre l'école et le marché du travail qui favorisent l'insertion sociale des jeunes à la sortie de la scolarité obligatoire. Enfin, les changements structurels en éducation sont peu fréquents en Autriche; lorsqu'ils surviennent, ils sont basés sur un large consensus national: il faut les $^{2}/_{3}$ des votes du Parlement Fédéral pour tout changement d'envergure en éducation. Ainsi, l'introduction des changements, via l'expérimentation, est un long processus qui donne lieu à des réaménagements successifs et permet l'évaluation des effets à terme des politiques envisagées.

MISSION D'OBSERVATION À BOSTON

1. Présentation

Quatre membres du groupe se sont rendus à Boston (mission de 4 jours, automne 1979) pour voir et analyser une mise en oeuvre remarquable de la politique d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et de la majorité des handicapés, politique régie par la loi fédérale 94-142 du pays. La mission visait d'abord le niveau d'études élémentaire et le système d'organisation connu sous le nom de « mainstreaming » (traduction littérale: « maintien dans le courant principal »; traduction libre: tronc commun dynamisé pour les jeunes de 6 à 14 ans). La mission s'est réalisée auprès des écoles de 3 conseils scolaires de cités situées en périphérie de Boston: Brookline, Cambridge et Newton. Ces conseils ont chacun de 6 000 à 10 000 élèves de la maternelle à la 12e année sous leur responsabilité.

2. Objectif de la mission

Cette mission visait à mieux comprendre l'inspiration, les conditions de fonctionnement et les bénéfices d'une politique d'intégration appliquée dans un contexte bien caractéristique.

3. Description du système

3.1 Caractéristiques organisationnelles

L'école primaire typique dispose d'un « learning center » (classe-ressources dans le vocabulaire québécois) qui est la principale « base » de travail des spécialistes des difficultés d'apprentissage qui collaborent avec les titulaires des classes. L'élève en difficulté se rend régulièrement dans ce centre pour des activités planifiées en fonction de ses besoins, activités souvent individuelles, parfois collectives en groupes de 5 à 10.

Conformément à la loi, toute difficulté détectée donne lieu à l'établissement d'un **programme individualisé d'apprentissage** basé sur une

évaluation systématique. Les parents sont nécessairement informés, et peuvent exiger une évaluation indépendante, par d'autres que les spécialistes du conseil scolaire local.

Le système d'organisation du soutien pédagogique repose sur le principe que le secteur « adaptation scolaire » s'en tient à une prise en charge partielle et complémentaire par rapport à la classe régulière, au lieu de fonctionner avec des classes parallèles. Dans le cas de handicaps physiques comme la surdité, le spécialiste intervient plutôt dans la classe de l'élève, et certaines classes de handicapés lourds sont constituées dans des écoles de quartier.

Le conseil scolaire de Newton reçoit les élèves sourds d'une grande partie du Massachussetts au niveau secondaire, dans une école où leur intégration est tout à fait remarquable.

3.2 Caractéristiques pédagogiques

Les spécialistes des difficultés d'apprentissage s'efforcent de faire en sorte que leur action s'harmonise avec l'action du titulaire auprès de l'enfant en difficulté. De façon générale, les classes régulières semblent régies par une planification des activités d'apprentissage assez souple et assez individualisée pour donner du corps à cette association.

L'attention au « vécu affectif » des enfants n'a pas la priorité, mais bien la progression dans les apprentissages scolaires. Les difficultés d'ordre personnel sont considérées dans la mesure de leur incidence sur la capacité d'apprendre. La perspective pédagogique semble donc plutôt reposer sur le recours à d'autres méthodes et d'autres approches quand une première (celle de la classe régulière) n'a pas été couronnée de succès, que se référer à l'interprétation par les blocages émotifs ou les traumatismes de l'histoire personnelle.

La sophistication des moyens et des stratégies pédagogiques de la classe-ressources semble en harmonie avec le pédagogie des classes régulières, qui sait par exemple établir des tâches différenciées selon les niveaux de progression en lecture.

3.3 Les personnels

Les titulaires de classe sont gagnés en très grande majorité à l'idée d'avoir avec eux des élèves en difficulté et parfois un élève handicapé. Une minorité prend cela très au sérieux, avec conviction. Une minorité reste réfractaire. La majorité consent et coopère.

Le « mainstreaming » tel que pratiqué à Boston amène un certain élargissement des responsabilités des éducateurs qui reçoivent en classe-ressources des enfants dont les difficultés sont de type varié, si l'on compare avec une situation de classes spéciales. Suivant le témoignage des responsables rencontrés, il n'y a pas plus de personnel spécialisé que dans un contexte de classes spéciales plus fréquentes. On demeure à un niveau comparable de ressources. Cependant, au lieu de s'occuper à 100% d'un petit nombre d'élèves, les services d'éducation spéciale et leur personnel partagent leur temps entre un nombre d'élèves beaucoup plus grand, dans une proportion très variable (prise en charge de 10% à 75% du temps de l'élève, et pour une durée très variable).

Le personnel jouit d'une collaboration remarquable des parents, dont certains contribuent occasionnellement aux activités éducatives de la classe-ressources (p. ex. en étant tuteur individuel en lecture). Les parents d'élèves handicapés travaillent dans le cadre d'associations à la fois très dynamiques du point de vue coopération et assez critiques du point de vue revendication.

4. Principaux aspects à retenir de la mission

Les observateurs ont retenu en particulier comme très intéressants pour nous les aspects suivants :

1- la disposition à aider quand le besoin se fait sentir et de façon quasi inlassable, par des modalités très souples et très variées ;

2- l'attitude des enseignants réguliers qui ne sont pas bloqués sur des échecs pédagogiques, ni en situation de se délester des problèmes en référant un enfant au spécialiste.

3- la capacité de l'enseignement régulier de s'adapter suffisamment à des situations individuelles variées pour que la classe-ressources ne travaille pas inévitablement en parallèle ;

4- la dédramatisation de l'échec scolaire, dans le climat et les attitudes, permettant à la fois de ne pas mettre exclusivement la priorité sur le « rendement scolaire », et de ne pas dissocier des visées d'apprentissage la prise en compte des éléments affectifs d'une situation problématique.

MISSION D'OBSERVATION A CHICAGO

Mastery Learning Reading Program —
24/26 Nov. 1980

1. Présentation

4 membres du groupe de travail (Deux Québécois et deux Français) se sont rendus à Chicago (U.S.A.) pour voir et analyser le C.M.L.R.P. (Chicago Mastery Learning Reading Program), programme d'apprentissage de la lecture conçu par le bureau de l'éducation de la ville dans l'esprit du Mastery Learning (pédagogie de la maîtrise), système d'enseignement sur objectifs, inspiré des travaux de BLOOM et BLOCK (1968)

Nous avons visité la May school de Chicago école appliquant le M.L. tant dans ses objectifs que dans l'utilisation de son matériel. Nous avons pu assister à la présentation par les concepteurs du M.L. de l'ensemble de la méthode à des enseignants dans une école de la banlieue de Chicago. Enfin nous avons eu tout le loisir de nous entretenir au Chicago School Board de la méthode utilisée avec un de ses concepteurs.

2. Objectifs de la mission

Par l'observation réalisée nous désirions savoir dans quelle mesure, la mise en place sur une population importante d'une pédagogie centrée sur les objectifs très définis et appliquée dans un milieu défavorisé, permettait de pallier les carences du système scolaire « classique » et éviter par là-même la révélation de certaines formes d'inadaptation.

3. Description du système observé

3.1 La finalité interne du Chicago Mastery Learning Reading Program (C.M.L.R.P.) a une vertu évidente, celle de la clarté : il s'agit - simplement - d'apprendre à lire à tous les enfants et notamment à ceux des quartiers défavorisés de Chicago, selon une méthode basée sur les principes du Mastery Learning (pédagogie de la maîtrise) élaborée par Bloom (1968) reposant sur deux postulats fondamentaux : « Tout enfant

est capable d'apprendre » et « placés dans des conditions favorables d'apprentissage, 95% des enfants peuvent maîtriser ce que seuls les meilleurs pourraient espérer atteindre ».

Pour arriver à cette fin, le C.M.L.R.P. offre, sous une forme extrêmement élaborée, une grande variété de situations pédagogiques répondant aux différentes possibilités des enfants par une multiplicité d'approches ; il permet à l'enfant et au maître de tirer « de surcroît » des bénéfices affectifs d'une pédagogie du succès.

Ces situations pédagogiques dont nous reparlerons visent à atteindre les quelque 1 400 objectifs répartis sur 13 niveaux recouvrant les 8 grades de l'école américaine et qui concourent par leur hiérarchisation et leur enchaînement à la poursuite de la finalité interne.

Pour répondre à la règle essentielle du M.L. « Le modèle du Mastery learning systématise des séries d'éléments d'apprentissage qui, pris ensemble, permettent un enseignement de haute qualité » les auteurs ont moins visé la relation conceptuelle des objectifs que la multiplication des situations pédagogiques visant à les atteindre.

Un objectif pédagogique sera donc atteint au travers d'une multiplicité de situations. Encore faut-il que ce grand nombre de situations soit acceptable pédagogiquement grâce à la stabilité des formes d'apprentissage. On retrouve donc pour chaque objectif une stratégie didactique immuable : exposé magistral, exercices, testing, éléments de correction, test critère.

Il nous paraît intéressant de signaler que programme et matériel doivent répondre aux critères suivants :

— absence de coût trop élevé ; on doit notamment pouvoir réutiliser les anciens livres de lecture, ce qui fait que les exercices et les tests sont indépendants du support de lecture utilisé en classe.

— possibilité d'utilisation dans des classes de 35 élèves sans équipement spécial et au besoin dans une seule classe par école.

— possibilité d'utilisation par des enseignants formés de façon minimale. Les concepteurs pensent que grâce au support matériel une formation en 90 minutes est suffisante pour des enseignants qui en sont, quant à l'apprentissage de la lecture, au « point zéro ». L'application de cette méthode ne doit pas en effet se heurter à « l'inhibition du maître exceptionnel ».

— possibilité d'une adaptation à la grande hétérogénéité des classes.

— utilisation de ce travail uniquement en classe sans compter sur un éventuel travail à la maison.

3.2 Au plan pratique, le CMLRP est réparti sur 13 niveaux recouvrant les 8 grades de l'école américaine : ces 13 niveaux sont « découpés » en 273 unités recouvrant 1400 objectifs. A chaque grade correspond un matériel comprenant :

- un ou deux guides pour le maître d'une précision pointilleuse, décrivant par le menu ce que le maître doit faire et dire, la façon dont l'enfant doit répondre, véritable préparation pédagogique pour une période de 45 minutes comprenant les objectifs de la séquence, une introduction théorique, le vocabulaire clé, le matériel à utiliser (matrices prêtes ou à reproduire), la façon dont il doit être utilisé dans ses moindres détails. La directivité de ces guides semble avoir posé des problèmes aux concepteurs. En effet, dans les premiers temps, on pensait que ces guides devaient informer sur ce qu'il fallait enseigner et suggérer une grande quantité de matériel d'apprentissage mais ils ne disaient rien sur le « comment apprendre à lire » alors que le guide actuel de directives initiales donne les consignes de travail qui doivent être présentées au débutant concernant les savoir faire qui doivent lui être enseignés, comment les élèves doivent être interrogés pour mettre en évidence leurs possibilités et quelles étapes ils doivent franchir pour en arriver là. On peut rappeler que la seule liberté est celle laissée pour le choix des textes de base.

- un ensemble de feuilles d'activités pour les élèves, les matrices étant soit achetées soit réalisées par le maître et comprenant

— des exercices sur des objectifs opérationnels étroits (skills units).

— des exercices sur des objectifs beaucoup plus larges, intégrant les précédents (comprehension units).

— des tests d'évaluation formative permettant au maître de séparer sa classe en deux groupes, selon que les objectifs sont ou non atteints.

— des exercices de soutien pour les élèves n'ayant pas réussi les tests formatifs (remediation activities ou additionnal activities).

— des exercices d'approfondissement pour les élèves ayant parfaitement réussi aux tests (enrichment activities). Toutefois ces élèves peuvent être également invités :

- à lire des ouvrages de bibliothèque ou à pratiquer des puzzles,
- à pratiquer le « tutoring » auprès des enfants en difficulté (peer tutoring).

— un ensemble de tests « critériés », permettant de savoir si un enfant passe d'un niveau au suivant.

Au cours de la semaine les enfants sont soumis à :

— 3 séances de « reading », étude de textes de base, indépendants si le maître le désire de la méthode elle-même (collectif)

4 séances de « skills units » devant suivre les instructions « individualisées » après une phase collective d'explication

— 3 séances de « comprehension units » qui permettent au niveau individuel de réinvestir ce qui a été fait dans les skills units.

Le schéma ci-dessous traduit la démarche imposée

3.3 Nous avons pu assister à 5 séquences de classe. Nous avons toujours constaté l'utilisation d'une forme d'enseignement collective basée sur un excellent matériel didactique (conception, réalisation) lui-même au point, en référence à des objectifs précis. Dans l'une des classes on remarque que l'objectif du jour (tâche d'approfondissement portant sur l'ordre alphabétique au niveau de la 3ème lettre-unité GS2) a déjà été poursuivi à cours d'unités préalables (FSI-EF7) sous des formes différentes. Les enseignants suivent scrupuleusement les recommandations de la méthode.

4. Principaux aspects à retenir de la mission

Il semble que l'on soit en présence d'un outil qui présente l'avantage de pouvoir être utilisé par n'importe qui, rapidement, et de façon standard, permettant un apprentissage de la lecture sûr et efficace, bien que le recul soit manifestement insuffisant. Le CNCRP ayant commencé à être mis en place à partir de 1978.

Il semble qu'un tel ensemble devrait pouvoir notamment être utilisé avec tout enfant ou adolescent désirant apprendre à lire et ayant jusque-là échoué (les concepteurs ont pensé l'appliquer à 10 000 élèves du 8ème grade mauvais lecteurs et à 20 680 autres élèves « économiquement désavantagés »).

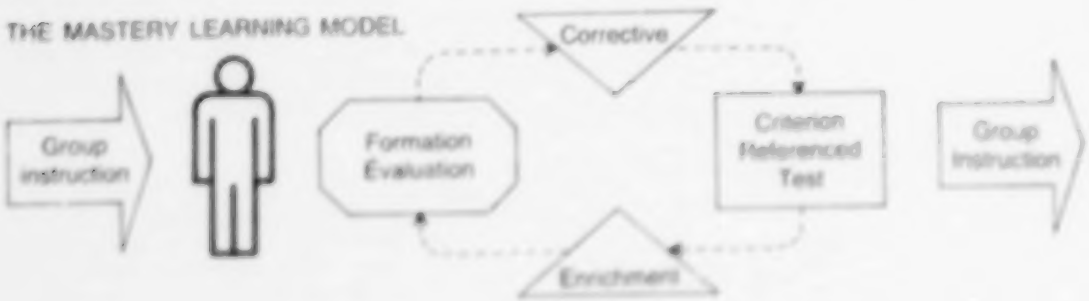
On peut se demander :

— si l'acte de lecture n'est pas réduit ici à un apprentissage

— si la méthode permet un transfert des capacités acquises du fait du manque d'autonomie de l'enfant

— si on se trouve bien dans un contexte éducatif

THE MASTERY LEARNING MODEL



MISSION D'OBSERVATION EN GRANDE BRETAGNE

1. Présentation

La mission a eu lieu en juin 1980. Elle a étudié trois réalisations britanniques reliées au domaine de l'inadaptation scolaire: Le Centre pour l'étude des problèmes de l'éducation dans les grandes villes (C.U.E.S.), la prise en charge des enfants tsiganes dans la région des West-Midlands et l'accueil des enfants d'origine asiatique dans les écoles de Bradford.

Au CUES la mission a rencontré les autorités responsables ainsi que quelques enseignants impliqués dans les programmes. Dans la région West-Midlands, la mission s'est entretenue avec le directeur du projet, dont le siège social est à Wolverhampton et visité une école qui accueillait des enfants tsiganes. À Bradford, en plus des responsables de la « Local Education Authority »[1], la mission a eu des entretiens avec les directeurs d'un centre de mise à niveau linguistique, d'une école primaire et d'une école moyenne. De plus, elle a pu prendre contact avec des enseignants et des élèves.

2. Objectif de la mission

En choisissant le CUES et le centre de mise à niveau linguistique de Bradford, la mission voulait connaître quelques programmes anglais ayant comme objectifs l'enseignement de la langue anglaise aux enfants d'immigrants et l'insertion sociale. En visitant l'expérience d'éducation aux tsiganes, la mission désirait se familiariser avec les stratégies employées pour réussir à donner un enseignement suivi à une clientèle très mobile et qui d'ordinaire ne satisfait que très partiellement à l'obligation scolaire.

3. Description

Center for Urban Education Studies (CUES) de Londres

Le centre a le statut d'un « Teacher Trening Center » (Centre de formation d'enseignants) donc d'un centre chargé par les autorités locales de la formation en cours d'emploi et du perfectionnement. Il produit aussi du matériel didactique, conduit des recherches liées à sa vocation et collabore aux projets de certaines écoles. Il comprend deux sections dont l'une est centrée sur l'enseignement de l'anglais, langue seconde aux minorités ethniques et l'autre sur « l'éducation communautaire », c'est-à-dire à la fois l'ouverture de l'école à la participation de la population et son adaptation au pluralisme culturel du milieu qu'elle dessert.

Les programmes de formation comprennent trois dimensions majeures: une sensibilisation culturelle, une composante théorique et pratique sur le racisme (en particulier le processus de formation des stéréotypes) et un travail sur l'apprentissage de l'anglais soit en termes de pédagogie générale, soit du point de vue de la linguistique appliquée.

La pédagogie s'appuie d'une part sur une façon de gérer la classe qui facilite la progression d'enfants ne maîtrisant pas l'anglais au départ: (gradation des difficultés, activités relativement répétitives, recours à l'apprentissage avec les pairs, coopération). D'autre part, le matériel didactique produit reflète l'expérience, les valeurs, la vie quotidienne et la tradition orale des ethnies présentes en classe.

En ce qui concerne « l'ouverture à la communauté », le Centre vise, dans la formation des enseignants, la critique du racisme et le développement d'une perspective multi-culturelle qui soit accueillante et stimulante pour tous les enfants. Dans ce même volet, mais vu sous l'angle de l'insertion de l'école dans le milieu, on essaie principalement de développer la coopération des familles avec l'école et l'influence de la collectivité environnante sur des objectifs à poursuivre dans l'école. De même, on voudrait amener l'école à s'appuyer davantage sur les ressources de la communauté.

1. Le système éducatif britannique repose sur 103 circonscriptions comprenant chacune une structure-conseil et un exécutif, ce qui en fait l'équivalent d'un département en France et d'une commission scolaire intégrée au Québec.

La prise en charge des enfants tsiganes
(West Midlands)

Structure et organisation

Le « Service aux enfants tsiganes » consiste essentiellement en trois éléments : moyens de liaison avec les divers groupes, instruments de continuité dans l'enseignement et moyens de soutien pédagogique.

Les travailleurs sociaux du projet servent d'agents de liaison avec l'école. Ils travaillent patiemment pour gagner la confiance des groupes et sont souvent des intermédiaires importants lors des déplacements du groupe. Leur but premier est, cependant, d'intéresser les familles à orienter une première fois leurs enfants vers l'école.

La continuité dans l'enseignement est procurée par un suivi individuel des élèves à la fois **géographiquement** (au moyen d'une grande carte avec repères) lors des déplacements et du point de vue scolaire, par un rapport détaillé de l'état d'avancement de l'élève, qui parvient à chaque nouveau professeur qui l'accueille dans ses déplacements.

Pédagogie

L'enseignement aux enfants prend diverses modalités. L'objectif visé est l'intégration de l'enfant tsigane dans une classe régulière. Mais, avant d'y arriver, on procède par étapes dont la première consiste à rejoindre les enfants sur le site du groupe nomade. C'est au moyen de caravanes que l'on tient des classes d'environ 1h30 par jour pour 8 à 12 enfants pendant 5 à 10 semaines. Après, les enfants sont emmenés à l'école la plus proche où un spécialiste travaillera pendant un certain temps avec le même groupe. L'intégration survient lorsque le spécialiste juge positivement leur capacité d'intégration. Il demeurera néanmoins disponible pour coopérer avec les enseignants réguliers.

Personnels et autres ressources

En plus du directeur du projet, on compte 3 travailleurs sociaux et 10 spécialistes parmi lesquels un conseiller pédagogique qui a constitué un petit centre de documentation. On dispose de 8 classes mobiles et de l'équipement motorisé nécessaire pour les déplacer.

L'accueil des enfants d'origine asiatique dans les écoles de Bradford

La mission a visité, rassemblés en un même lieu, trois établissements accueillant des enfants immigrants : un centre d'initiation linguistique, une école primaire et une école moyenne.

Le centre d'initiation linguistique

Le Centre reçoit des enfants de 5 ans dont la plupart ne parlent pas l'anglais. Ses classes ont l'allure des classes maternelles. Les entrées et sorties y sont variables. Autrement dit, un enfant prêt pour le primaire régulier passe à l'école voisine en cours d'année, et un autre prend sa place. Les classes, de 20 enfants environ, sont sous la responsabilité d'un spécialiste en anglais-langue seconde, assisté d'une personne qualifiée pour les classes maternelles (« nursery »). Les classes fonctionnent couramment de façon subdivisée, en sous-groupes d'une dizaine d'enfants.

L'école primaire

L'école comprend 280 enfants. La classe typique compte 28 élèves dont les ⅔ sont d'origine asiatique. La plupart des enfants d'origine asiatique ayant fréquenté la maternelle passent directement en 1re à 5 ans sans aller au Centre. Les autres arrivent la plupart du temps entre 5 et 6 ans, parfois plus tard.

L'école moyenne

L'école moyenne (« Middle school ») reçoit les enfants de 9 ans jusqu'à 12-13 ans. Elle compte environ 600 élèves distribués dans des classes de 30 à 35. Elle utilise le regroupement en « maisons » ou familles (« house system »). Chacune des 4 familles comprend des élèves de quatre degrés. Les « familles » sont le principal cadre de référence des activités parascolaires et servent également à l'émulation dans l'acquisition de points de mérite suivant le comportement et les résultats scolaires.

On considère que le décalage entre élèves « indigènes » et élèves d'origine pakistanaise du

point de vue maîtrise et compréhension de l'anglais est annulé, sauf exceptions, vers l'âge de 12 à 14 ans.

Pédagogie

Au Centre d'initiation linguistique, on utilise beaucoup le chant et la musique. Les activités son centrées sur l'acquisition du vocabulaire de base. Le Centre dispose de la collaboration d'un enseignant qui parle le punjabi, langue de la majorité des enfants. Celui-ci lit périodiquement un conte dans cette langue.

À l'école primaire, les enfants travaillent beaucoup par petits groupes ou individuellement. Il y a une grande abondance de matériel écrit à cette fin.

À l'école moyenne, chaque professeur a sa classe, mais il peut échanger des services avec des collègues pour des matières données : anglais, mathématiques, sciences. L'école dispose aussi d'un spécialiste de l'enseignement correctif qui reçoit de petits groupes d'élèves en difficulté venant des diverses classes.

4. Principaux aspects à retenir de la mission

La prise en main par les autorités locales d'un perfectionnement des enseignants orienté par les besoins locaux paraît une initiative fort intéressante, surtout si l'on pense aux différents problèmes rencontrés dans les milieux urbains. L'utilisation de ce qu'on pourrait appeler « les substrats culturels » des enfants d'immigrants, a donné de bons résultats jusqu'ici et pourrait être généralisée avec avantage. De plus, les objectifs d'ouverture au milieu et d'utilisation de ses ressources vont dans le sens d'une meilleure adaptation du système scolaire.

Les caractéristiques les plus positives du service pour les enfants nomades dans la région du West Midlands pourraient inspirer des modes d'organisation plus adaptés par rapport aux groupes nomades en général et, pour le Québec, aux populations amérindienne et inuit.

Aussi bien à l'école primaire qu'à l'école moyenne, les enseignants paraissent très impliqués même si, en général, le matériel didactique entre les mains des élèves semble assez standardisé. Au primaire, la façon de fonctionner paraît compatible avec un degré marqué d'individualisation, du moins quand le besoin est évident comme par rapport aux enfants tsiganes. Enfin, les spécialistes en anglais langue seconde semblent avoir une représentation claire et assez rigoureuse des diverses phases à aborder dans l'étude intensive d'une langue second.. Il y aurait intérêt à approfondir leur perspective pédagogique dans ce domaine.

MISSION D'OBSERVATION EN ITALIE

1. Présentation

Trois membres du groupe se sont rendus à Milan et à Rome pendant 5 jours en Octobre 1980 et ont eu des entretiens avec des membres d'associations et d'institutions. Ils ont en outre visité deux écoles (Tarra à Milan, Tomass à Rome) et des établissements spécialisés.

2 Objectifs de la mission

La mission avait comme but l'étude de l'implantation d'une politique d'intégration, les moyens et les ressources mis en place, l'Italie ayant une politique nationale d'intégration de tout enfant (y compris les enfants souffrant de handicaps « lourds ») dans les classes normales.

3. Description

Structures

À la demande de la famille, l'école élémentaire doit accueillir tout enfant handicapé. C'est le cas de l'école Tomass à Rome. La classe visitée comprenait 20 enfants parmi lesquels un enfant trisomique. Durant la matinée, il est pris en charge une heure (sur 4) par une institutrice de soutien spécialisée (Aux dires des enseignants les personnels de soutien spécialisés sont cependant rares). La deuxième classe visitée comprenait le même effectif et accueillait un enfant sourd, pris en charge une heure chaque matin par la même personne rencontrée dans la première classe. Le programme des autres trois heures ne semble rien comporter pour les cas des enfants handicapés. L'institutrice de soutien travaille une heure avec chaque enfant et en reçoit donc 4 chaque matin.

À l'inverse, certaines écoles comme « Tarra » à Milan étaient autrefois des établissements spécialisés traitant de problèmes de vue, d'ouie, de langage, de psychoses et de handicaps physiques. Ces établissements, tout en restant spécialisés se sont ouverts aux populations de leur quartier, on y intègre donc des enfants normaux (15 pour 3 handicapés).

La municipalité de Milan a fait par ailleurs un effort d'implantation de S.I.M.E.E. (Service d'hygiène mentale pour les enfants en période de croissance). C'est un établissement psycho-médical où sont traités des enfants ayant des handicaps physiques, des problèmes de langage et de dyslexie. On met en place une tentative de prévention de certains handicaps qui risqueraient de se présenter (Par exemple la dyslexie pressentie d'après des tests de pré-requis pour l'apprentissage de la lecture.)

Pédagogie

Les mesures observées concernent les handicapés, et non les enfants en difficulté d'apprentissage. La prise en charge des enfants de façon individuelle pour un quart de l'horaire scolaire, constitue la règle de base. Les préoccupations de non-marginalisation semblent avoir compté davantage dans la justification de cette politique, que la préoccupation d'assurer une acquisition de connaissances plus adéquate.

Ressources

L'Italie consacre des ressources importantes à l'application de cette politique.

Les classes ordinairement de 25 sont réduites à 20 élèves lorsqu'elles comprennent un enfant handicapé. Pour 4 enfants intégrés, l'école engage un professeur de soutien qui disposera d'un budget de 100 000 lires (120 $ ou 600 Frs) pour le matériel didactique.

Principaux aspects à retenir de la mission

La mission d'Italie a contribué à mettre en relief les finalités très diverses qui peuvent présider à la mise en place d'une politique d'intégration. De ce point de vue, les justifications scandinaves, américaines, françaises, québécoises et italiennes de l'intégration, aident, par leur différence radicale, à dégager les perspectives possibles et à clarifier à la fois les bénéfices potentiels et les limites de chaque perspective.

MISSION D'OBSERVATION A MONTREAL

1. Présentation

Pour quatre des membres du groupe, la cible principale de la Mission de Montréal était l'observation de l'école optionnelle Jonathan. Outre l'observation en classe, les 4 personnes ont rencontré l'initiateur du projet, l'équipe des professeurs, et un groupe de parents.

Deux autres écoles furent visitées, l'école des Petits Castors à Longueuil dont la philosophie se rapproche très sensiblement de l'école Jonathan, et l'école Querbes qui s'apparenterait davantage aux écoles alternatives de Toronto (cf. fiche p.)

2. Objectif de la mission

Cette mission visait à observer des écoles qui tout en fonctionnant à l'intérieur du système public correspondent aux choix pédagogiques et aux valeurs à la fois des professeurs et des parents.

3. Description

L'école Jonathan

Les objectifs de Jonathan sont les suivants :
- Instaurer une école alternative au sein du système public ;
- Développer un modèle éducatif centré sur le développement intégral de l'enfant ;
- Faire de l'école Jonathan une entreprise communautaire.

L'école, comprenant environ 80 enfants est divisée en trois groupes multi-âges, fonctionnant chacun avec un éducateur avec l'assistance éventuelle d'un parent qui prend en charge une activité.

La philosophie éducative de Jonathan repose sur 4 concepts de base :
- Choisir l'enfant plutôt que la société ;
- Développer l'enfant plutôt que le préparer ;
- Se centrer sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement ;
- Choisir comme guide pédagogique l'enfant plutôt que le programme.

La philosophie de Jonathan se traduit de la manière suivante dans la vie quotidienne : la classe commence et se termine par une réunion de groupe où se prennent les décisions concernant la vie quotidienne, l'organisation du local, l'administration du budget. Comme il n'existe ni horaire, ni programme pré-établi, l'enfant inscrit son horaire personnel sur une fiche hebdomadaire prévue à cet effet. L'horaire s'établit en tenant compte des disponibilités de l'éducateur, des périodes réservées aux ateliers, de l'horaire de vie des groupes : périodes intra (activités de l'enfant dans son groupe de base) ou périodes inter (activités dans un autre local classe ou avec des camarades appartenant à d'autres groupes).

L'éducateur, face aux nouveaux rôles qu'il joue à Jonathan, doit s'engager dans une démarche de changement, de remise en question de ses valeurs et de ses façons d'agir. La participation active des parents est obligatoire. Ils sont considérés comme co-éducateurs et doivent en outre assumer la gestion pédagogique et administrative de leur école.

L'école Querbes

Tout en étant apparentée à la philosophie de Jonathan, l'école Querbes s'accommode d'une plus grande diversité de tendances et s'efforce « d'assouplir tout ce qui peut être assoupli » dans l'organisation, les horaires, les apprentissages.

L'école comporte des classes uni-âges et multi-âges suivant le choix des parents lesquels prennent en charge la gestion d'une garderie pour les enfants de petite maternelle.

Les enfants établissent leur horaire de la semaine, mais le professeur le complète et l'équilibre, il rappelle également les échéances à respecter. La participation des parents est souhaitée et encouragée, mais non obligatoire.

4. Principaux aspects à retenir de la mission

Cette mission nous donne des exemples de recherche de cohérence entre les finalités des parents et celles des éducateurs.

MISSION D'OBSERVATION EN NORVÈGE

1. Présentation

Cette mission de 5 jours effectuée en septembre 1979, a permis à 3 membres du groupe de coopération Franco-Québécois (2 français et 1 québécois) de visiter à Oslo et dans sa région une école élémentaire et deux écoles d'éducation spéciale, d'avoir des échanges avec des membres du corps enseignant et les responsables administratifs de la commune de Baerum dans la banlieur d'Oslo.

2. Objectif de la mission

Elle devrait permettre à l'équipe d'étudier la façon dont les autorités norvégiennes tentaient de résoudre le problème posé par les enfants en état d'échec scolaire, ce pays étant connu pour ses efforts en vue de l'intégration et du progrès continu, mis en place depuis 1975.

3. Description du système observé

3.1 Il est intégré à un cadre politique démocratique, récemment décentralisé, dans un contexte économique particulièrement favorable, méconnaissant le chômage, sans fortes inégalités socio-économiques et sans problème d'immigration.

3.2 Il vise, à partir d'un programme directeur national, le Monsterplan à favoriser l'épanouissement de l'individu lui permettant, au delà de la période de la scolarité obligatoire, un retour vers le lieu d'étude s'il ressent le besoin.

3.3 Il n'axe pas l'essentiel de son effort sur l'acquisition des connaissance, l'intégration des enfants et adolescents inadaptés et/ou handicapés ne posant de ce fait pas de problème majeur. Il vise à déculpabiliser enseignants et élèves vis à vis de l'échec.

3.4 Il met à la disposition de ses usagers un ensemble de moyens importants et cohérents.

3.4.1 **Au plan financier**: la commune de Baerum consacre ¼ de son budget au financement éducatif; l'encadrement est en moyenne de 3 maîtres pour deux classes dans le primaire (ratio 1/16) et de deux maîtres pour une classe dans le secondaire (1 pour 16); les enfants ayant des difficultés scolaires bénéficient en élémentaire de 7 heures de soutien par semaine, l'administration accordant 27% de temps scolaire supplémentaire en postes d'enseignants pour assurer le soutien à ce niveau.

Les écoles visitées reflètent l'importance de ces moyens. école élémentaire Rodverskole — Oslo — 380 élèves, 17 classes régulières, les classes spéciales, 35 postes d'enseignant, dont 26 pour les 17 classes, le reste du personnel se consacrant au soutien et aux tâches spéciales (3) école spéciale pour 50 adolescents présentant des troubles de la personnalité. Sogn Scool — Oslo —: 21 travailleurs médicaux et sociaux, 23 enseignants.

3.4.2 **Au plan pédagogique**: le Monsterplan donne des directives générales qui sont reprises et adaptées au niveau local. Il est axé sur le progrès continu et attaché à l'épanouissement de l'enfant. Le système s'ouvre largement à partir des 8e et 9e années scolaires sur un enseignement alterné qui concerne 16% de la tranche d'âge des 15 ans et sur un enseignement technique qui accueille ⅔ des étudiants au delà de 16 ans.

3.4.3 **Au plan social**:

— De nombreux personnels - sociaux - interviennent dans les écoles assurant la liaison avec les familles mais aussi favorisant l'orientation acitive des adolescents.

— Tout citoyen Norvégien a la possibilité de revenir dans le système de formation scolaire et/ou professionnel, à quelque niveau que ce soit pour une durée de 3 ans et selon des modalités variées, en dehors de la scolarité obligatoire, son insertion universitaire tenant alors compte des acquis sur le lieu de travail.

4. Principaux aspects à retenir de la mission

4.1 L'objectif de déculpabilisation des enseignants et des élèves paraît atteint.

4.2 L'intégration des enfants et adolescents inadaptés est réalisée en dehors des handicaps lourds qui bénéficient des établissements spéciaux (1,5% à Baerum)

4.3 On peut interroger sur le rapport qui existe entre déculpabilisation et désengagement sur le remplacement effectif de toute évaluation normative par une autre forme d'évaluation permettant aux élèves de se situer, sur l'adéquation d'un système extrêmement coûteux aux aspirations d'une jeunesse qui, dans une proportion de 16% le fuit pour lui préférer la vie active.

4.4 On peut s'étonner de constater que l'énorme investissement financier n'a apparemment que peu de retombées dans le domaine de l'innovation pédagogique, les « méthodes » observées dans l'enseignement régulier même en ce qui concerne les enseignants de soutien paraissant très peu « rénovées » au plan didactique et très centrées sur des « rattrapages » d'acquis scolaires au sens étroit du terme...

On peut dire qu'il n'y a pas en Norvège de problème d'inadaptation scolaire dans la mesure où l'école est très permissive et très déculpabilisée vis à vis des objectifs d'acquisition de connaissances. Par contre il nous a semblé que cette absence de forme d'inadaptation n'avait pas résolu pour autant certaines manifestations de malaise et d'inadaptation sociale.

MISSION D'OBSERVATION A PHILADELPHIE

1. Présentation

Trois membres du groupe se sont rendus à Philadelphie (mission de cinq jours, automne 1980) essentiellement pour voir et analyser **le projet Parkway** (« alternative school » de la 9e à 12e année scolaire, fondée en 1969-70, et caractérisée par un recours important aux ressources éducatives du milieu) et l'« **Academy for Career Education** » (section de préparation au choix d'une carrière) du « Olney High School ». La mission nous a permis également de connaître un « skills center » (centre de formation professionnelle recevant une semaine sur deux les élèves de plusieurs écoles secondaires) et de discuter avec les responsabilités scolaire de mesures visant les élèves désavantagés.

2. Objectif de la mission

Cette mission visait à mieux connaître des solutions de rechange possibles par rapport aux problèmes des « marginalisés » de l'enseignement secondaire, en particulier par des moyens qui concernent l'insertion socio-professionnelle des jeunes.

3. Description des projets

3.1 Le projet Parkway

Le « Parkway program » constitue une voie de rechange (« alternative ») pour des jeunes de niveau « high school » qui désirent une pédagogie plus engageante et plus ouverte. Cette « école sans murs » comprend cinq unités désignées Alpha, Beta, Gamma et ainsi de suite, dont chacune comprend environ 225 élèves et une douzaine de professeurs. Les cours se donnent en petits groupes, et sont rarement réservés à un seul degré. Les matières de base (anglais, études sociales surtout) sont généralement transposées dans des thèmes de cours d'une grande actualité, d'intention fréquemment multi-disciplinaire. Le « système Parkway » dispose en plus d'une gamme très large d'activités

éducatives supportées par des organismes extérieurs : services publics, entreprises, organismes sociaux, etc. et la plupart des élèves font entrer dans leur programme l'une ou l'autre de ces activités : stages, participation à des équipes sportives, à des projets communautaires.

La pédagogie de Parkway s'appuie sur une personnalisation des rapports, très directs et très ouverts, entre élèves et enseignants, et une motivation qui correspond au très haut degré de responsabilité exercé par le jeune vis-à-vis ses apprentissages. En échange, pour ainsi dire, l'enseignement semble assez soigneusement adapté aux acquis antérieurs des jeunes.

Le personnel de Parkway jouit d'une très grande latitude, et régit pour ainsi dire collégialement chaque unité, le directeur en étant un professeur qui a surtout la tâche d'assurer les conditions de possibilité des réalisations pédagogiques. Il appert que des enseignants affectés d'office à Parkway ont très majoritairement préféré y rester devant un choix réouvert. Les enseignants constatent un volume de travail plus important pour eux que dans une école classique, mais n'expriment pas pour autant la crainte de ne pas pouvoir durer.

3.2 L'« Academy for Career Education »

Organisation : ce programme repose sur une base strictement volontaire environ 300 des 4 000 élèves du High School Olney. Le programme, établi dans le même grand édifice autour d'un grand centre de documentation entouré de multiples petites pièces, consiste à utiliser un jour par semaine pour un stage dans un milieu de travail extérieur, à poursuivre l'étude de matières communes (anglais et mathématiques) d'une façon très individualisée sous la responsabilité des professeurs engagés dans le projet, tout en suivant les autres cours dans les classes régulières. Les stages à l'extérieur permettent, regroupés en sous-ensembles de 10 semaines, de découvrir divers champs d'activités et divers « projets de vie » possibles (« Career » désignant ici une réalité plus large que la seule orientation professionnelle).

Pédagogie : l'atout principal du programme pour les jeunes qui l'ont choisi se trouve apparemment le haut degré de responsabilité qu'ils exercent. La pédagogie des matières de base paraît s'appuyer sur des instruments assez classiques (manuels, livres d'exercices) mais le programme paraît dosé et gradué de façon individuelle, et la facilité de communication avec les enseignants rend aisé de requérir de l'aide et des explications si besoin est. Les contacts constants avec l'extérieur paraissent également donner du corps et de la valeur aux programmes d'études suivis.

3.3 Le centre d'apprentissage
(Randolph Skills Center)

Nous avons vu l'un des deux centres de formation professionnelle qui desservent chacun la clientèle de plusieurs « high schools », par un système d'alternance (une semaine sur deux). Le centre réussit à intéresser des jeunes qui étaient plus ou moins en voie d'abandonner les études.

L'organisation du programme a deux caractéristiques principales : d'abord, les spécialités professionnelles sont rassemblées par domaine (ex. autour de l'alimentation, de la santé, de l'administration, de la construction...) ; en second lieu, le programme permet d'accumuler au fur et à mesure des compétences certifiées, qui « donnent des chances » sur le marché du travail au fur et à mesure de la progression.

4. Principaux aspects à retenir de la mission

Les deux premières réalisations observées représentent surtout un point de référence pour une pédagogie qui vise à remédier aux problèmes des jeunes qui « décrochent » psychologiquement de leurs études. Ces deux réalisations ont en même temps la qualité d'accueillir avec profit des élèves dont l'histoire scolaire n'a pas été sans accroc et dont les acquis sont de niveau très hétérogène.

MISSION D'OBSERVATION EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ALLEMANDE

Présentation

Cette mission d'observation, entreprise à l'automne 1980, a porté sur les apprentissages fondamentaux à l'école élémentaire et sur la liaison entre la vie scolaire et la vie professionnelle. La mission a comporté des échanges avec des personnes du ministère de l'Éducation, et diverses visites dans le district de Karl-Marx-Stadt (une école de Zwickau) et à Leipzig (école, institut de formation des instituteurs, école professionnelle pour apprentis, entreprise Joliot Curie).

Les apprentissages fondamentaux

La mission a permis de prendre connaissance plus particulièrement de la façon d'enseigner à lire, et de résultats remarquables dans ce domaine. Une méthode commune est utilisée dans toutes les écoles, et elle est appuyée par une instrumentation didactique très soignée et très complète. Face au difficultés individuelles, rapidement dépistées, la stratégie d'intervention consiste à compléter un soutien important en classe par la mise à contribution au besoin des autres enfants de la classe et du mouvement de jeunesse dont la quasi-totalité des jeunes font partie.

La liaison entre la vie scolaire et la vie professionnelle

La finalité de formation du travailleur socialiste s'impose très explicitement au système d'éducation national. Le travail et la formation technique sont constamment présents et valorisés dans la scolarité des jeunes. De première à sixième, celle-ci inclut des travaux manuels réalisés dans des cercles d'intérêt optionnels. De la 7e à la 10e, on vise l'acquisition des gestes efficaces en vue d'une production réelle à objectifs limités, puis la maîtrise de savoir-faire professionnels au sein même du « collectif » de production.

Principales contributions de la mission

Cette mission a mis en lumière une autre variante de la perspective d'intégration des élèves en difficulté aux écoles et aux classes régulières. Elle a fourni par ailleurs des éléments de référence à l'analyse de la cohérence entre des finalités de l'école variables suivant les sociétés qui les fixent, puis entre ces finalités et les moyens mis en oeuvre. Elle a également enrichi les données relatives au problème de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes au terme de la scolarité obligatoire.

MISSION D'OBSERVATION EN SUÈDE

1. Présentation

Un groupe composé de deux Français et de deux Québécois a effectué en mai 1980 une mission d'observation en Suède, plus précisément dans la ville de Stockholm et sa banlieue. Cette mission a comporté des visites dans cinq écoles différentes où il a été possible de faire de l'observation directe du déroulement des activités scolaires et d'avoir des échanges avec des membres du personnel responsable. Il a en outre été prévu dans l'organisation de cette mission un certain nombre de rencontres avec diverses personnes rattachées à la Direction nationale de l'enseignement public, à la Direction locale de Stockholm de même qu'à l'Office de l'Action Sanitaire et Sociale du comté de Stockholm.

2. Objectif de la mission

L'objectif initial de la mission en Suède était d'observer les formules d'intégration des enfants handicapés à l'école ordinaire. Sur place, cet objectif a été diversifié et élargi à l'observation des moyens mis en oeuvre pour répondre à l'inadaptation scolaire dans le cadre de la politique nationale d'intégration des enfants en difficulté scolaire.

3. Description sommaire des observations

A — Quelques remarques générales sur le système scolaire. En Suède, l'école maternelle est facultative et demeure une réalité assez peu répandue. À l'époque de la mission, elle n'accueillait que 145 000 enfants environ. Quant à l'enseignement obligatoire, il se donne à « l'école de base ». Il est d'une durée de 9 ans répartie en 3 étapes de 3 ans chacune. L'enfant entre normalement à l'école à 7 ans pour en sortir à 16 ans.

Après l'école de base obligatoire, l'élève peut accéder à l'école secondaire. On estime pour les années récentes que 90% des élèves en font la demande mais que 75% environ y accèdent réellement. Le cycle secondaire peut être d'une durée de deux, trois ou quatre ans. On y trouve un éventail de 22 domaines de formation ou « lignes » entre lesquels l'élève doit choisir. Le cycle de 2 ans donne une formation conçue en fonction d'un accès rapide au marché du travail (lignes de la confection, de la mécanique, de la construction et du bâtiment, etc). Le cycle de trois ans comporte les lignes des sciences humaines, physiques et naturelles, sociales. Enfin, le cycle de 4 ans correspond à une section d'enseignement technique.

La formation donnée par l'école secondaire suédoise se caractérise par un souci d'entretenir les liens les plus étroits possibles avec le monde du travail. Cette préoccupation devient tout-à-fait évidente dans le cas du cyle d'orientation professionnelle (lignes de 2 ans) auquel s'insèrent régulièrement des stages pratiques en entreprise dans le but d'assurer ce que l'on appelle une « formation intégrée ».

Si d'une part on s'efforce de favoriser l'inscription du plus grand nombre possible d'élèves à l'école secondaire, on veille aussi à ce que les élèves qui désirent en sortir avant terme soient soutenus sinon suivis dans la période de leur entrée dans le monde du travail. Ces diverses tâches incombent aux conseillers d'orientation qui semblent exercer un rôle relativement important dans l'organisation de l'école secondaire.

La Suède fournit un effort considérable pour assurer la démocratisation de l'enseignement. L'importance de cet effort se fait sentir dans l'ampleur et la diversité des ressources humaines employées dans le réseau scolaire. Par exemple, dans la Commune de Stockholm, pour une population de 90,000 élèves inscrits en 1978 (50,000 à l'école de base; 20,000 à l'école secondaire; 20,000 à l'enseignement aux adultes) on trouve une population de 17,000 personnes dont 10,000 enseignants travaillant dans l'un ou l'autre service. Cet effort de démocratisation se manifeste également dans le fait que, tant à l'école de base qu'à l'école secondaire, les manuels scolaires et les repas sont gratuits; le transport est lui aussi gratuit pour les élèves résidant au-delà d'une certaine distance dont le

seuil varie suivant le niveau scolaire où ils sont inscrits.

Le projet de démocratisation de l'enseignement a donc commandé un certain nombre d'actions ou de mesures s'adressant à différentes catégories de la population. Des domaines privilégiés d'intervention sont ainsi apparus. L'un des plus remarquables d'entre eux est certainement l'intégration des enfants présentant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation à l'école.

À ce titre, il faut indiquer la tendance très nette à l'intégration des enfants atteints de handicaps physiques ou mentaux. Ainsi, pour toute la Suède, on ne trouve que 30 à 40 élèves aveugles en écoles spéciales. Les autres sont intégrés. Il n'existe que 6 ou 7 écoles spéciales accueillant environ 660 déficients auditifs, la majorité de ces derniers fréquentant l'école ordinaire. Autant que possible, on intègre également les handicapés mentaux dans les écoles normales. Lorsqu'on ne peut le faire, on les place dans des institutions qui demeurent le plus possible à échelle humaine.

Les enfants qui présentent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage bénéficient dans leur école des services d'enseignants spécialisés travaillant dans la classe auprès de l'enseignant régulier. De plus, à l'intérieur même des écoles, on a mis au point un système de « cliniques » que peuvent fréquenter au besoin les enfants sans avoir à être séparés de leur milieu. Ce n'est que dans les cas extrêmes et avec le consentement des parents que l'on s'adresse aux écoles de thérapie.

Dans un autre domaine, un ensemble de mesures ont été prises pour faciliter l'adaptation des enfants d'immigrés qui, en Suède, sont très nombreux: environ 11% des enfants admis à l'école de base provenant d'une quarantaine de pays différents. Ces enfants ont donc droit, sur demande des parents, à être inscrits à des classes préparatoires où l'enseignement se fait dans la langue d'origine. Ils y acquièrent en même temps les fondements de la langue suédoise. Les enfants qui, pour l'une ou l'autre raison, ne peuvent fréquenter la classe préparatoire peuvent recevoir un enseignement de soutien en suédois à raison de 2 à 4 heures par semaine. À cela s'ajoute une orientation d'étude en langue d'origine (2 à 4 heures par semaine également). Enfin, divers autres moyens sont utilisés pour améliorer la qualité de l'intégration de ces enfants à la vie de l'école.

B — Quelques exemples soumis à l'observation

— Une école de base: Hasselbygardskolan. Cette école reçoit 700 élèves; 70 enseignants y travaillent. Il a été possible d'observer le soutien en classe de même que de visiter une clinique pour élèves présentant des troubles du comportement. Cette école, au cours des 6 dernières années n'a envoyé que 2 élèves en écoles de thérapie.

— Une école secondaire intégrant une trentaine d'élèves souffrant de handicaps moteurs. Cette école accueille les élèves les plus handicapés de tout le pays. Elle dispose d'aménagement physiques luxueux et de ressources humaines non moins considérables. Malgré l'effort mis à intégrer à l'école ces élèves, il n'en demeure pas moins que leur passage au monde du travail s'avère difficile. Quant au reste des enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage courantes, ils ne peuvent profiter que de maigres ressources: un crédit de 18 heures d'enseignement par semaine et un demi-poste de psychologue.

— Une école de base intégrant des élèves qui sont handicapés à la fois au point de vue physique et mental: Osterholmskolan.

Cette école regroupe 700 élèves et 93 professeurs dont 8 sont spécialisés. La vingtaine d'élèves handicapés intégrés aux niveaux supérieurs ont à leur service 3 professeurs spécialisés de même qu'une équipe de thérapeutes et d'assistants. Comme dans de nombreuses écoles à Stockholm, le tiers des enfants ont au moins un parent d'origine ethnique différente. Malgré l'importance des ressources, on a déploré la difficulté d'intégrer réellement les élèves handicapés.

— Une école de base accueillant un nombre exceptionnellement élevé d'enfants immigrés: Rinkebyskolan. Dans cette école, on ne trouve pas moins de 57% des élèves qui sont enfants d'immigrés. L'équipe pédagogique

venant encadrer une population de 800 élèves est nombreuse et, surtout, très variée. La complexité des horaires et du partage des tâches n'empêchent pas, d'après les informations recueillies, l'atteinte des objectifs pédagogiques. Seuls 2 élèves ne savaient pas lire ni écrire encore au moment où s'est réalisée la mission; une vingtaine d'élèves manifestaient des problèmes évidents d'adaptation à l'école.

— Une école spécialisée pour enfants et adolescents sourds: Manilla Skolan. Cet établissement accueille une centaine d'enfants. On y pratique l'enseignement de la communication totale. Les enfants, originaires de toutes les parties de la Suède, sont transportés gratuitement. L'observation de cet exemple a permis de réaliser que l'intégration en Suède n'est pas un objectif que l'on recherche à tout prix, s'il en va du bien-être des enfants eux-mêmes.

4. Pertinence de la mission par rapport aux travaux du COPIE

L'intérêt de cette mission a été de constater qu'une politique d'intégration, malgré la quantité et la qualité des moyens mis en place, ne peut que produire des résultats limités. Cela reste vrai même dans un pays où, comme en Suède, un consensus existe sur l'application d'une telle politique. Par ailleurs, ces limites ne semblent aucunement invalider les fondements d'une telle orientation.

MISSION D'OBSERVATION À TORONTO

1. Présentation

Trois membres du groupe se sont rendus à Toronto (Automne 1979, Mission de 4 jours) pour visiter des écoles alternatives (Alternative Schools) de niveau primaire (2) et secondaire (5) et ont rencontré les responsables du COPAS (Consortium of Ontario Public Alternative Schools). Toute ces écoles, sauf Contact School qui est située dans un milieu défavorisé du centre-ville de Toronto, se trouvent en banlieue ou dans des quartiers excentriques, dans des milieux socio-économiques moyens ou aisés.

2. Objectif de la mission

Observer et explorer de nouvelles formes d'organisation scolaire, tout particulièrement les écoles dites « alternatives » qui permettraient de répondre plus adéquatement aux besoins de certains étudiants.

3. Description

Les écoles alternatives fonctionnent dans le cadre du système public de l'Ontario et sont soumises aux mêmes normes de budget, de programmes et de certification que les écoles régulières. Elles se caractérisent par leur petite taille, 100 à 200 élèves au maximum, la flexibilité de leur organisation et de leurs horaires, l'utilisation de l'environnement et des ressources de la communauté, la relation personnelle professeur-étudiant.

Le travail se fait essentiellement sur le plan personnel ou en petits groupes. L'étudiant présente des projets, les fait sanctionner par son professeur, et s'engage, quelquefois par contrat écrit à les mener à bien.

L'école alternative correspond en général à un choix fait par les professeurs, les parents et les étudiants, ce qui explique la motivation très forte observée dans toutes les écoles. Seule Contact School n'est pas une école « choisie » mais,

étant basée sur une pédagogie du succès, le niveau de réussite y est élevé.

La prise de décision se fait souvent sur une base collégiale, entre professeurs. Les parents, au primaire surtout, impliqués à plusieurs niveaux, sont utilisés comme personnes-ressources, prennent en charge certaines activités et l'organisation de garderies et de bibliothèques.

4. Principaux aspects à retenir de la mission

L'organisation et le découpage du temps en modules, mini-cours..., en horaires flexibles, la diversification des approches, la relation professeurs-élèves nous semblent les principaux aspects à retenir de cette mission. Cette organisation permet à des élèves astreints à des contraintes particulières (sportifs de compétitions, élèves retardés par une maladie,...) d'accomplir une bonne scolarité.

Le principe des projets permet à l'élève, tout en étant encadré par le professeur, d'acquérir une méthode personnelle de travail.

À l'école Contact, la pédagogie du succès redonne à l'élève une motivation à terminer ses études et lui permet de retrouver une image positive de lui-même. Dans les autres écoles, la réussite est plus visible encore.

LES PUBLICATIONS DU C.O.P.I.E.

L'ÉDUCATION de DEMAIN et les SYSTÈMES MULTIMÉDIA

Rapport d'activités, janvier 1973 — novembre 1975

ÉCOLE DE DEMAIN? Paris, Neuchatel, éd. Delachaux et Niestlé, et Montréal, éd. HMH, 1976.

FORMATION DES ENSEIGNANTS: PROBLÉMATIQUE, ORIENTATIONS, PERSPECTIVES.
Les cahiers du C.O.P.I.E., 1979, numéro 1.

L'INADAPTATION SCOLAIRE
Les cahiers du C.O.P.I.E., 1981, numéro 2.

Après avoir étudié dans les cahiers du COPIE no 2 les différentes manifestations de l'inadaptation scolaire, un groupe de travail franco-québécois propose dans le présent cahier des stratégies applicables à une école qui ne se résignerait pas à l'échec et au rejet d'une partie des élèves.

Réalisé par la direction des communications
du ministère de l'Éducation 8182-1190
28-1542